

المجلد الثاني　العدد الثالث　ذو الحجة ١٤٠٨هـ

في هذا العدد:

المجلة العربية للتدريب ـ تصدر عن دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب
صندوق البريد ٦٨٣٠ ـ الرياض ١١٤٥٢ ـ المملكة العربية السعودية



مجلة علمية فصلية

تصدرها دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب

بالريـــــاض

تعنون المراسلات: باسم سكرتير التحرير المجلة العربية للتدريب

المـركـز العـربي للـدراسـات الأمنيـة والتـدريب بـالـريـاض

صندوق البريد ٦٨٣٠ ـ الرياض ١١٤٥٢ ـ المملكة العربية السعودية



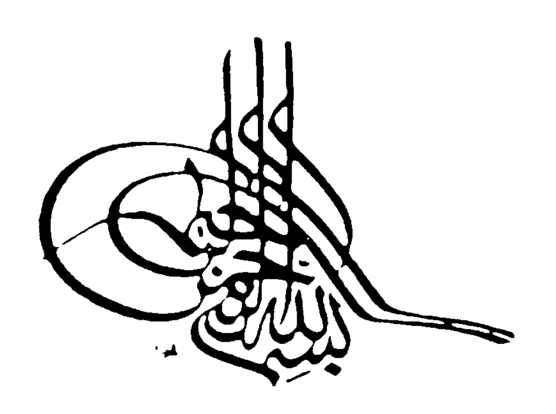
مجلة علميـــة فصليـــة

تعنى بأبحاث التدريب بصفة عامة والتدريب

في المجال الأمني بصفة خاصة

العــدد الثالث - ذوالحجة ١٤٠٨هـ

الموافق يوليو/ أغسطس ١٩٨٨م



محتويات العدد

■ البحوث والمقالات

• البحوث

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية

الدكتور محمد عبدالفتاح ياغي(*)

تعاني مراكز التدريب في الوطن العربي بصفة عامة من ندرة البيانات والمعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لاعداد برامج تدريبية فعالة، وتتعرض هذه الدراسة لبيان أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بالطرق العلمية الدقيقة في فعالية البرامج التدريبية حيث يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج اليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات عملية محددة أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي للافراد العاملين في المنظمات العامة.

وتعرض الدراسة بعض المشكلات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية والتي تتلخص في

١ - عدم توافر بيانات احصائية دقيقة للقوى العاملة وامكاناتها التدريبية.
٢ - قلة الدراسات العلمية المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية لموظفي القطاعات العامة
٣ - غياب الوصف الوظيفى الدقيق المبنى على أسلوب علمي لمختلف الوظائف.
٤ - عجز مراكز التدريب عن تحديد المشكلات الادارية الحقيقية التي تعاني منها الأجهزة الحكومية.

وتعرض الدراسة في الجزء الأخير منها بعض الطرق والوسائل العلمية والنماذج العلمية المنهاجية التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية، وغير التدريبية، وتنتهي الى ضرورة ارتكاز عملية تحديد الاحتياجات على معلومات وبيانات صادقة وواقعية ومتجددة وأن تستخدم طرق ووسائل متنوعة وملائمة ووضع تصورات نموذجية عما يجب أن يكون مقرونة بتحليل المعلومات المتعلقة بالاحتياجات.

(*) أستاذ مشارك بكلية العلوم الادارية بجامعة الملك سعود.

أولا: المقدمـــــة:

تعاني مراكز ومؤسسات التدريب في العالم العربي من مشكلات عديدة تقف عائقا في طريق فاعلية نشاطاتها وتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها، ولعل من أبرز هذه المشكلات المشكلة المتعلقة بتجديد الاحتياجات التدريبية، الأمر الذي يؤدي بالتالي الى اضعاف جهود التدريب ويبعدها عن الانتظام والفاعلية بحيث تتأرجح في انتظامها حسب حماس وتفهم القائمين على ادارات التدريب في هذه المراكز التدريبية، وفي نفس الوقت فإن من نتائج غياب مثل هذه المعلومات وقلة الدراسات العلمية المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية أن مراكز التدريب تقوم بتنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها اصلا أو أن حجمها أكبر أو أقل من تلبية الاحتياجات القائمة من جهة وترك المجال مفتوحا أمامها للاستعاضة بمؤشرات للحاجات التدريبية عن طريق الاعتماد على اقتراحات المتدربين أثناء التدريب وبعد انتهائه مباشرة نتيجة استخدام الاستفتاءات المكتوبة من جهة أخرى

وهناك حقيقة ثابتة يسلم بها معظم الباحثين والممارسين في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية يعتمد أساسا على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج اليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات عملية محددة أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي للعاملين في المنظمات كما يترتب عليها أيضا تقرير أهداف البرامج التدريبية بدقة ومعرفة الكفايات والمهارات المطلوب اكتسابها.

ورغم أهمية موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية وأثره على فعالية البرامج التدريبية التي يتم تنفيذها على نطاق واسع في العالم العربي فإن الكتابات العربية في التدريب لا تتناول الدور الأساسي الذي تلعبه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية، ومن هنا تبرز أهمية هذه الورقة التي سوف تتناول الموضوعات التالية:

١ مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢ أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

٣ أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية.

٤ ـ المشكلات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية

٥ طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية.

ثانياً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية دائمة ومستمرة، لأن الاحتياجات والمشكلات تتغير وتتنوع بتغير وتنوع المواقف والظروف المحيطة بالمنظمة والمشكلات والمعوقات التي تصادفها، فهي والحالة هذه عملية تنظيمية تتصف بالديمومة والاستمرار للتعبير عن حركة المنظمة وحيويتها الدائمة المستمرة كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية هامة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية لأسباب عديدة أهمها

١ ـ ان عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وأنواع التدريب وتصميم محتوى البرامج التدريبية ونشاطاتها، وتحديد أساليب التدريب وتصميم البرامج التدريبية (أنظر الشكل رقم ١).

الشكل رقم (١)

العملية التدريبية المتكاملة

تحديد الاحتياجات التدريبية

تحديد الأهداف التدريبية

تقويم البرامج التدريبية

تحديد أنواع التدريب

تحديد الأساليب التدريبية

تصميم البرامج التدريبية

فتحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر مؤشراً يوجه توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية، حيث أن التحديد السليم والدقيق والواضح للاحتياجات سيكون له الأثر القوي في فعالية التدريب وكفاءته، فإذا لم يكن الانسان يعلم أين يذهب فمن الصعب عليه أن يصل الى حيث يريد وربما لا يعرف كيف يذهب ومتى يصل[٢]

ويتضح من الشكل السابق أن تحقيق أهداف التدريب يرتبط بسير التدريب وفق خطوات علمية سليمة تبدأ بتحديد* الاحتياجات التدريبية التي تعتبر العنصر الأساسي لتحسين وزيادة فعالية العملية التدريبية.

٢ ـ ان عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على الأداء المحسن والأهداف الأساسية من العملية التدريبية في المنظمات.

٣ ـ ان عملية تحديد الاحتياجات التدريبية توضح من هم الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب منهم والنتائج المتوقعة منهم.

٤ ـ ان تحديد الاحتياجات بشكل غير دقيق وغير واضح وغير مبني على دراسات علمية قد يؤدي الى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها وبالتالي قد يكون من نتائجها إضاعة الوقت والجهد والمال.

٥ ـ ان عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد ادارات التدريب على التخطيط الجيد وتقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب والمدى البعيد الذي يتصف بالتفكير العلمي والموضوعي والعملي الهادف لتحقيق الكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف.

وبمعنى آخر فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد القائمين على ادارات التدريب على وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب وتنظيمه وتوجهه وسياساته وبرامجه وخدماته وممارساته تحقيقا لرسالة التدريب وأهدافه الكبيرة المنشودة.

وفي هذا الصدد يمكننا القول أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية سليمة تأخذ طابع المنهج الشخصي البعيد عن الموضوعية والتحقيق العلمي والتطبيقي، فالاحتياجات التدريبية غالبا ما تحددها مراكز التدريب في وطننا العربي في ضوء انطباعات عامة يسجلها القائمون على ادارات التدريب أو ممارسوه عن طريق الاعتماد على توقعات

اقتراحات المتدربين أثناء عملية التدريب وبعد انتهائه مباشرة، لذا فإن غالبية برامج التدريب تكون عامة أو أنها تتضمن مادة تدريبية لا تهم المتدربين. ومن الأمثلة المألوفة في هذا المجال مثلا أن تسلم للمتدربين استمارات التقويم الخاصة بالبرامج التدريبية أثناء تنفيذها للاجابة على الأسئلة المطروحة فيها.

ويحدث أن تكتفي ادارات التدريب بنتائج الاستمارات التي يملؤها المتدربون ويعتبرونها خلاصة علمية ترتكز عليها وتعتبرها أساسا تنهجه في البرامج التدريبية المستقبلية، وذلك يضمن بالطبع نتائج موضوعية مجردة من قبل جميع المتدربين، اذ أن لكل واحد منهم ردة فعل تختلف عن ردة الفعل عند غيره من المتدربين ويحدث ان يكون هناك تفاوت في نسبة رضاء المتدربين ومقدار ارتياحهم أو مقدار المشقة التي يعانونها في أثناء عملية التدريب .. لذا فإن عدم تأمين الآراء الفاعلة لاظهار مكامن الضعف والقوة في البرامج التدريبية وطرق تنفيذها، بما يساعد على تطويرها وتعديلها وفقا لاحتياجات التدريب وعلى ضوء واقع المتدربين أنفسهم، يؤدي الى صعوبة تقويم التدريب

وخلاصة القول فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة ودقيقة وواضحة تمثل نقطة البداية الأساسية (أنظر الشكل رقم ١).

ويعتبر تحديد الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي الطريق السليم لتحديد المعارف والمهارات ـ كماً ونوعاً ـ اللازمة لرفع كفاءة المتدربين، كما أنه هو الأسلوب الذي يمكن بموجبه قياس مستوى المتدرب قبل وبعد التدريب، وبهذا، فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة يعتبر من أساسيات نجاح العملية التدريبية ويسبق أي عمل تدريبي[٢]

ثالثاً المشكلات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية

هناك اتفاق بين الباحثين والدارسين في مجال التدريب على أن التدريب يسعى لزيادة الكفاية الانتاجية والارتفاع بمستوى الأداء والى تنمية مهارات المتدربين وتغيير اتجاهاتهم وفكرهم عن طبيعة دورهم عن عملهم والمنظمات التي يعملون فيها، هذا وقد أوضحنا سابقا أن الفاعلية النهائية للتدريب وكفاءته في تحقيق هذه الأهداف تقضي بأن يسير التدريب على

خطوات علمية سليمة تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية للتعرف على النواحي المراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، من مهارات ومعلومات وسلوك واتجاهات، وتمر بتنفيذ وادارة خطة التدريب لتنتهي بعملية تقويم التدريب للتأكد من أن الخطة التدريبية تسير وفقا للخطط المرسومة لها لتحقيق أهدافها[4]

ولعل من أهم المشكلات التي تعترض عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مايلي.

١ ـ عدم توافر البيانات الاحصائية الدقيقة للقوى العاملة وامكاناتها التدريبية، ويمكن ارجاع ذلك الى قصور الحكومات عن توفير بيانات بالوظائف والكفاءات المطلوبة، ولتوجيه احتياجات التدريب حيث أن غياب مثل هذه السياسات ـ التخطيط في مجال القوى العاملة بالقطاعات العامة، والأجهزة التعليمية لتحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية ـ أو عدم وضوحها يؤدي الى اضعاف جهود التدريب ويبعدها عن الانتظام والفاعلية بحيث تتأرجح في انتظامها حسب حماس وتفهم القائمين على ادارات التدريب.

٢ ـ قلة الدراسات العلمية المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية لموظف الأجهزة الحكومية، الأمر الذي يترك المجال مفتوحا أمام مراكز ومؤسسات التدريب للاستعانة بمؤشرات للحاجات التدريبية عن طريق الاعتماد على اقتراحات المتدربين.

٣ ـ غياب الوصف الوظيفي الدقيق الواضح المعد بأسلوب علمي لمختلف الوظائف التي تتضمنها المنظمات الادارية بحيث يحدد مستوى التأهيل اللازم لتشغيل كل وظيفة حتى يمكن أن يساعد بالتالي قياس الاحتياجات التدريبية للمنظمة الادارية الواحدة من الناحية الموضوعية[5].

٤ ـ عدم وجود مقررات وظيفية لكل وحدة ادارية معدة بأسلوب علمي صحيح على أساس حجم العمل ومعدلات الأداء بدلا من الاعتماد على التقدير الشخصي الذي يتعذر معه اعادة التحديد الدقيق لاعداد الموظفين المطلوب تدريبهم في المجالات التخصصية المختلفة[6]

٥ عجز مؤسسات التدريب عن تحديد المشكلات الادارية الحقيقية التي تعاني منها الأجهزة الحكومية، ويمكن ارجاع ذلك الى قلة الاستشارات والبحوث الادارية من جهة، وقلة ندوات الادارة العليا ومؤتمرات القادة الاداريين من جهة أخرى، وبالتالي ضياع

الفرصة أمام مؤسسات التدريب في التعرف على المشكلات الادارية الحقيقية التي يعاني منها المسئولون في الأجهزة الحكومية في الوطن العربي.

٦ ـ قلة الخبرات والكفاءات لدى العاملين في مجال التدريب أدت الى تخلفهم عن استخدام أحدث الأساليب العلمية في هذا المجال وبالتالي تنعكس آثاره على قدراتهم في اخراج الخطة التدريبية متكاملة.

٧ ـ عدم تأمين الآراء الفاعلة لاظهار مكامن الضعف والقوة في البرامج التدريبية وطرق تنفيذها بما يساعد على تطويرها وتعديلها وفقا لاحتياجات التدريب وعلى ضوء واقع المتدربين أنفسهم.

وفي الختام.. إن غياب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة يؤدي الى نتائج وأثار سلبية تؤثر على فعالية عملية التدريب الأمر الذي يؤدي الى أن معظم مراكز التدريب في الوطن العربي تقدم برامج متكررة نمطية موضوعة لتدريب الكوادر الوسيطة (برامج الادارات الوسطى) وما دونها في الأجهزة الحكومية مما دفع الكثيرين الى اعتبارها مؤسسات تدريبية أنشئت لتدريب الكوادر الوسيطة في الأجهزة الحكومية العربية، كماهي غالبية برامج التدريب عامة، أو أنها تتضمن مادة تدريبية لا تهم المتدربين، وتنشأ هذه المشكلة من أن ادارات التدريب قلما تعتمد في تصميم برامجها التدريبية على احتياجات التدريب وتوقعات المتدربين وكذلك التغيرات السلوكية التي يمكن تغييرها نتيجة تدريب الموظفين في هذه البرامج.

رابعاً: طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية:

بعد أن وقفنا على مفهوم الاحتياجات التدريبية وأهميتها والمشكلات التي تواجهها، يبقى أن نتعرف على طرق ووسائل تحديدها، ولكن هناك حقيقة جديرة بالاعتبار يتعين علينا أن نؤكد عليها في البداية، هي أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ترتكز على المعلومات الصادقة، الوافية، المتدفقة، المتجددة والسهلة وبدونها تصبح العملية أمراً مستحيلا، وكذلك يجب أن تتم وفق منهجية علمية دقيقة، وأن تستخدم فيها طرق وأساليب متنوعة وملائمة وأن تتوافر لهذه الطرق والأساليب خصائص ومميزات محددة وأن يتولى عملية جمع المعلومات

اختصاصيون يمتلكون الكفايات العلمية والفنية والخبرة والممارسة التي تؤهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية.

وهناك بعض الخصائص[٧] التي يجب أن تتوافر في طرق وأساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبيةنتناولها في الجزء الثاني.

١ ـ خصائص طرق وأساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية:

أ ـ الموضوعية. ويقصد بها ألّا تعتمد المعلومات التي يتم جمعها على حكم أو رأي الشخص الذي يقوم بجمعها.

ب ـ الصدق: وهي أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالصدق وان تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للعاملين في المنظمات التي يتم مسحها.

جـ ـ الثبات: وهي أن المعلومات التي يتم جمعها هي نفس المعلومات عن العاملين في المنظمات وتعبر عن احتياجاتهم التدريبية.

د ـ التحرر من عوامل التحيز (الافساد) أي أن هناك بعض العوامل المتدخلة أو (الوسيطة) التي يمكن أن تؤثر على دقة المعلومات التي تقوم بجمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألّا تفسح لها المجال بالتدخل لافساد صدق ودقة المعلومات التي سنقوم بجمعها.

هـ ـ توزيع النتائج: وتعني أن يتم توزيع نتائج تحليل المعلومات التي جمعها على المتدربين الذين قمنا بجمع المعلومات منهم والمتعلقة باحتياجاتهم التدريبية وأن تزودهم بواقع احتياجاتهم التدريبية وأولوياتها.

و ـ العملية: وهي أن تكون الاجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الادارة والادراك والفهم.

وأما بالنسبة لطرق وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية فهي متعددة وكثيرة يصعب تصنيفها في مجموعات متجانسة ومتناسقة، ويذكر ستوكارد ٢٦ طريقة علمية منهاجية للمسا في الكشف عن الاحتياجات التدريبية[٨].

مما سبق . ستنتج أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي عملية بحث واستقصاء علمي تتطلب اتباع المنهاجية العلمية فيها من خلال اتباع الوسائل المعروفة في المنهاجية العلمية كالملاحظة المباشرة، اجراء المقابلات، الاستبيانات، دراسة السجلات والتقارير، اجراء الاختبارات، وأخذ العينات، ويمكن اعتبار كل من يعمل في المنظمة مصدرا محتملا للمعلومات والأداء[٩]، وأن الهدف الرئيسي لعملية البحث هذه هو الكشف عن الاحتياجات التدريبية من خلال مقارنة ما يحب ان يكون عليه الوضع بما هو قائم من حيث قدرات ومهارات واتجاهات ومعارف افراد التنظيمات، ولا يتم هذا الا اذا توفر لدينا تصورات عن الصورة التي يجب ان تكون فيها المنظمات.

لذا.. فإنها عملية تحليلية بالدرجة الأولى على الرغم من معرفتنا بالطرق والوسائل اللازمة للوصول الى الحقائق والمعلومات اللازمة

٢ ـ طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية.

من الطرق والوسائل التي يمكن استخدامها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مايلي

أ ـ تحليل التنظيم ويشتمل على مراجعة أهداف المنظمة ومدى التناسق بينها وتحليل الهيكل التنظيمي ومدى كفايته وفعاليته ومراجعة القوانين والأنظمة واللوائح والأوصاف الوظيفية وتركيب القوة العاملة ومعدلات الكفاءة والمناخ التنظيمي والتغيرات التنظيمية المحتملة في المستقبل، وبشكل خاص، ما تتضمنه الخطط التنموية العامة من أهداف ومشاريع وبرامج وتغييرات[١٠]، ويقول جيمس ستوكارد ان تحديد الاحتياجات التدريبية يجب ربطه باحتياجات المنظمة، وأن تطوير الموارد البشرية في المنظمة يجب ان يخدم بشكل رئيسي أهداف الانتاجية للمنظمة، لذا فإذا أردنا تحديد الاحتياجات التدريبية، لابد لنا من المراجعة الدورية لكل مؤشر أو باروميتر للانتاجية له علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع أداء الموظفين، ولذلك فان المخطط لدراسة الاحتياجات التدريبية يجب ألا يكتفي بالعوامل الداخلية في المنظمة، بل يدرس أي ظرف في بيئة المنظمة يمكن أن يؤثر على أدائها او انتاجيتها أو كفايتها وفاعليتها.

مما سبق نستنتج أن تحليل التنظيم يمثل دراسة تحليلية شاملة للجانب التنظيمي والاداري الحالي والمستقبلي للمنظمة، ومن خلال هذه الدراسة الشاملة يحصل المخطط للتدريب على معلومات مهمة تفيد في إعداد خطط التدريب على أسس متوافقة مع متطلبات التنظيم من جهة والكشف عن أهم المشكلات التنظيمية والادارية من جهة أخرى.

ب ـ تحليل العمليات ويقصد به دراسة المهام التنظيمية أو الأنشطة التنظيمية التي تتخذ شكل عمليات متكررة تتكون من خطوات متكاملة بغض النظر عن الأفراد والنظر لها كعمليات مثل عملية الانتاج وعملية التسويق وعملية التوظيف وغيرها.

وهنا يقوم المخطط لدراسة الاحتياجات التدريبية بجمع المعلومات عن الوظائف وواجباتها ومسئولياتها وامكاناتها ومتطلباتها واحتياجاتها والصفات الواجب توافرها فيمن يقوم بها حتى يستطيع ان يؤدي عمله على خير وجه، وكذلك يقوم المخطط للدراسة بجمع المعلومات عن الظروف المحيطة بالوظائف والمعلومات والمهارات والقرارات الضرورية لأدائها، والغرض من ذلك كله هو تحديد ما يجب أن يعرفه الموظفون لتأدية تلك الوظائف أو المهمات من أجل الوصول الى أهداف المنظمات المرجوة، وبالاضافة الى ذلك يقوم المخطط للدراسة بتحليل واجبات مسئوليات الوظائف والعمليات المتضمنة في كل مهمة، وغالبا ما يؤخذ التوصيف الوظيفي كأساس للحصول على الوظائف الحالية والمستقبلية لتحديد ما يجب أن يدرب عليه الموظفون، وهذا يتطلب تحديد كل معايير الأداء والواجبات والاختصاصات التي تتضمنها الوظائف وطرق أدائها بالاضافة الى السلوك والمعارف والمهارات اللازمة لأدائها، وبهذا فإن برنامج التدريب يمكن أن يقدم عائدا واستثمارا مناسبا اذا ارتبط مباشرة مع العمل المؤدى لا مع شاغل الوظيفة.

جـ ـ تحليل الفرد (أو الأفراد) ويقصد به دراسة الفرد من حيث أدائه وقدراته ومهاراته واتجاهاته الحالية مقارنة بما تتطلبه الوظيفة التي يشغلها حاليا أو سوف يشغلها، وبمعنى آخر فهي قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وقدرته في المستقبل، وقد يشتمل هذا التحليل على جوانب فكرية أو ذهنية أو بدنية جسمية أو عاطفية نفسية أو فنية أو دافعية حسب متطلبات الوظيفة(١١)

وهنا يتم التركيز على شاغلي الوظائف أنفسهم بهدف تحديد طريقة أدائهم لواجبات وظائفهم ثم تحديد أنواع المهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن تنمي السلوك اللازم تبنيه اذا ما أراد أداء مهام وظيفته الحالية أو المستقبلية.

نخلص الى القول أن الطرق والوسائل التي يتم في ضوئها تحديد الاحتياجات التدريبية من حيث النوع والكم والكيف تتمثل في

١ ـ الفرد الذي يوجه اليه التدريب من ناحية دوافعه ومهاراته وطموحاته واستعداداته.
٢ ـ المنظمة التي يعمل بها ذلك الفرد وما يتميز به من تركيب اداري وما عليها من أدوار وأهداف تسعى لتحقيقها.
٣ الوظيفة التي يؤديها الفرد وأهدافها ومسئولياتها ومهامها وصلاحياتها.

ومما يجدر ذكره هنا أن هنالك الطرق الكثيرة والعديدة للكشف عن الاحتياجات التدريبية ويذكر جيمس ستوكارد ٢٦ طريقة علمية منهاجية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية، ولكن المهم في الأمر هو ملاحظة أن مصادر المعلومات وطرق جمع المعلومات لا توصلنا لوحدها الى الاحتياجات التدريبية، بل ان عملية وضع التصورات النموذجية عما يجب أن يكون مقرونة بالتحليل للمعلومات الواردة لكافة المصادر بما فيه افكار واتجاهات وقدرات المخطط المحلل هي التي توصلنا الى تقدير الاحتياجات التدريبية، ومن جهة أخرى فإن عملية التحليل قد لا تقتصر على كشف الاحتياجات التدريبية وحدها بل انها قد تكشف عن احتياجات اخرى غير تدريبية وهذا ما يحصل في كثير من الأحيان، فليس وجود مشكلة ما يعني أنها قابلة الحل عن طريق التدريب، وهذا يعني أن هناك حالات يكون التدريب فيها هو الحل الناجع أو الطريقة السليمة للعلاج، وقد توجد حالات أخرى كثيرة يمكن معالجتها خارج عملية التدريب مثل اعادة تنظيم أو تبسيط اجراءات أو إعادة توزيع عمل أو إدخال آلات أو أدوات أو طرق جديدة.

والآن سوف نتعرض لبعض النماذج المشهورة والمتداولة بين كتاب التدريب وممارسيه في الدول الصناعية[١٢]

٣ ـ نماذج في تحديد الاحتياجات التدريبية:

ذكرنا سابقا أن هناك الطرق العديدة والكثيرة للكشف عن الاحتياجات التدريبية تناولنا منها ثلاث طرق تتمثل في تحليل التنظيم، تحليل العمليات، وتحليل الفرد، والآن سنتناول بعض النماذج الهامة في تحديد الاحتياجات التدريبية بشيء من الايجاز.

أ ـ نموذج الفجوة بين أداءين (نموذج دوجان ليرد) ويتمثل في الخطوات التالية.(١٣)

- جمع المعلومات من المنظمة التي تواجه مشكلات معينة.
- مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير الموجودة (أو المعايير التي يضعها المدرب).
- اكتشاف وجود فجوة (أو انحراف) أو عدم وجود فجوة (أو انحراف) بين الأداء وبين المعايير.
- تحديد أهمية الفجوة المكتشفة.
- تحديد مدى معرفة الأفراد العاملين بأداء أعمالهم بشكل مناسب.
- وضع برنامج تدريبي كبديل لحل المشكلات أو اختيار بديل أخر بعيد عن التدريب.

ب ـ نموذج اجراءات التنمية المنظمة للقوى البشرية (نموذج ج. م. توريل):

ويتمثل في الخطوات التالية:(١٤)

- توصيح أهداف التنظيم.
- الحصول على معلومات عن التنظيم وخاصة بالقوى البشرية.
- تحليل المعلومات عن التنظيم وتحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى التنظيم.
- اعداد خطة التدريب في المنظمة.
- تحليل الوظائف واعداد برامج تدريبية خاصة بها.
- تنفيذ برامج التدريب، أي احداث التغيرات والسلوك.
- تقويم فعالية التدريب والتنمية.

جـ - نموذج تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالوظيفة

(نموذج م. توريل) ويتكون من الخطوات التالية [١٥]

- تقدير المتطلبات التدريبية من تحليل التنظيم أو من الأداء الوظيفي الذي لا يتفق مع المعايير.
- الحصول على الدعم والقبول للتدريب والتنمية كحل بديل للمشكلة التي تنتظر الحل
- تحليل الوظائف الفردية أو مجموعة من الوظائف لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات.

إعداد وصف ومواصفات الوظائف.

اشتقاق أهداف البرامج بمقارنة المستوى الحالي لقدرات شاغلي الوظيفة بمواصفات الوظيفة.

د - نموذج اجراء التقدير المنظم للاحتياجات التدريبية (نموذج ألين بيرنستاين)

ويتكون من الخطوات التالية[١٦]:

اختيار استراتيجية تتعلق بالحاجات المرتبطة بالكفايات وتتعلق بتحليل الأداء.

- تحديد الحاجات وتتمثل في الحاجة = الأداء المرغوب فيه = الأداء الفعلى

التمييز بين الحاجات المتعلقة بالتدريب والحاجات التي تتعلق بالعوامل الأخرى

- تحديد الأهداف التدريبية.

هـ - نموذج الاستراتيجية الوظيفية لتحديد الاحتياجات التدريبية

ويتكون من الخطوات التالية:[١٧]

الاطلاع على الوثائق والتقارير المتاحة وتحديد الابعاد السلوكية.

- وضع الممارسات في قوائم ومجموعات.

الاجتماع بالقيادات العليا واستعراض القوائم معها والتعديل فيها إن وجد.

- تصميم استبيان لتحديد الاحتياجات.
- تشكيل فريق عمل وتحديد الممارسات ووضعها في شكل أولويات.

اختيار الاستبيان.
تنفيذ الاستبيان.
تصميم برنامج تدريبي ووضع استراتيجية لتقويم البرنامج.
المشاركة مع الجهة التي تواجه المشكلة لتشخيص الاحتياجات التدريبية.
فرز احتياجات التدريب من غيرها.
معالجة وتحليل المعلومات الواردة من الاستبيان وتوزيعه.

في ختام مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية يحتاج المخطط للتدريب لعمل تقديرات تقريبية للموارد اللازمة لتحقيق تلك الاحتياجات من أجل تقدير التكلفة التقريبية لمعرفة مدى توافر الامكانات ومدى واقعية التقدير.

واذا كان من كلمة أخيرة يمكن أن تقال في موضوع هذه الدراسة فهي أننا لو قمنا بتقويم برامج التدريب التي تنفذها معظم مراكز التدريب في الوطن العربي لوجدنا أن أغلبها قد تم تصميمه واعداده وتنفيذه على غير أسس واقعية علمية تستند اليه وانها لا تحمل دليلا على اتجاهها أو أن لها مقاييس معينة أو نتائج تنشدها أو تصل اليها، كل ذلك نتيجة عدم استخدام الطرق والأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية، لذا فإن عملية تحديد الاحتياجات لا تتوقف على استخدام أي من تلك الطرق فحسب وانما تتوقف كذلك على وضع التصورات النموذجية عما يجب أن يكون عليه مقرونة بتحليل المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية والمشكلات التي تواجهها تلك المنظمات العامة في مواقف معينة وعلى نوع المنظمات والأفراد المراد تدريبهم.

وختاماً.. فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة ودقيقة وواضحة تمثل نقطة البداية الأساسية والعمود الفقري لسلسلة الحلقات المترابطة التي تكون في مجموعها العملية التدريبية، ويمكننا القول كذلك أن الاحتياجات التدريبية هي حجر الزاوية الذي يرتكز عليه التدريب الفعال من أجل تحقيق الكفاءة وحسن أداء أفراد التنظيم وارتقاء معلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم.

الهوامـــــش

١ ـ أنظر عبدالباري درة. تحديد الاحتياجات التدريبية المعنى والأهمية والنماذج بحث مقدم في دورة التخطيط وادارة التدريب التي عقدت بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض في الفترة من ١ ـ ٢٤/٦/١٤٠٦هـ.

٢ ـ مختار حمزة ورسمية علي خليل السلوك الاداري. جدة. المجلس العلمى ١٩٧٨م ص ١٧٩

3 - Gene Newport, A Review of Training Fundamentals, "Training Development Journal, 22 (10), October, 1968, p. 19.

٤ ـ انظر روضه محمد باغى مشكلات تواجه فاعلية عملية التدريب بحث مقدم في ندوة التدريب وأهميته في رفع كفاءة الموظفة المنعقدة في معهد الادارة العامة بالرياض الفرع النسوي والفترة من ٢٣ ـ ٢٥ محرم ١٤٠٧هـ ص ١١٤، ١١٥.

محمد عبدالفتاح ياغي التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق الرياض عمادة شئون المكتبات في جامعة الملك سعود. ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٥ ـ عبدالعزيز غنوم. مشكلات التدريب التى تعانى منها مؤسسات التنمية في الوطن العربي ورقة عمل قدمت للمناقشة حول مشكلات التدريب في المؤسسات التدريبية العربية التي عقدت في المنظمة العربية للعلوم الادارية بعمان ـ المملكة الأردنية الهاشمية عام ١٩٨٥م ص ٤

٦ ـ المصدر السابق نفسه ص ٤

٧ ـ احمد الخطيب اساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية عمان المنظمة العربية للعلوم الادارية بلا تاريخ ص ٢، ٣

8 Universal Training Systems Company, "How to Develop and Conduct Successful in-Company Program" (Chicago: The Darfnell Corporation, 1974) pp. 73-188.

9 - William R. Tracy, "Managing Training and Development Systems" (New York: AMACOM, 1974, p. 119).

١٠ ـ محمد عبدالفتاح ياغي. المصدر السابق ص ٨٠ ـ ٩١

١١ ـ محمد عبدالفتاح ياغي المصدر السابق ص ٨٩ ـ ٩١.

١٢ ـ عبدالباري درة. المصدر السابق ص ١٠ ٤٢

13 - Dugan Laird, "Approaches to Training and Development" (Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, 1983), p. 44.

14 - M. Turrell, "Training Analysis A Guide to Recognizing Training Needs" (Estover, Plymouth MacDonald and Evans, Ltd , 1980), pp. 2-54.

15 - Ibid , pp. 2-54.

16 - Alan Bernestein, "Systematic Training Needs Assessment and Evaluation" (Leomister, MA. TEC Associates, 1981), p. 2.

17 - Ibid., p. 6.

المراجـــــع

أولاً المراجع باللغة العربية

- تحديد الاحتياجات التدريبية المعنى والأهمية والنماذج. عبدالباري درة المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب الرياض ١٤٠٦هـ.
- التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق محمد عبدالفتاح ياغي جامعة الملك سعود الرياض. ١٩٨٦م.
- السلوك الاداري مختار حمزة، ورسمية علي خليل المجمع العلمى جدة ١٩٧٨م
- مبادىء الادارة العامة محمد عبدالفتاح ياغي مطابع الفرزدق التجارية الرياض. ١٩٨٤م
- مشكلات التدريب التي تعاني منها مؤسسات التنمية في الوطن العربي. عبدالعزيز غنوم المنظمة العربية للعلوم الادارية. عمان ١٩٨٥م
- مشكلات تواجه فاعلية عملية التدريب. روضة ياعي معهد الادارة العامة الفرع النسوي الرياض ١٤٠٧هـ

ثانياً المراجع باللغة الانجليزية

1. Bernestein, Alan, "Systematic Training Needs Assessment and Evaluation" (Leomister, MA. TEC Associates, 1981).
2. Craig, Robert L., "Training and Development Handbook: A Guide to Human Resources Development" (New York: McGraw-Hill Book Company, 1970).
3. King, David, "Training Within the Organization" (London: Javistock Publishers, 1968).
4. Laird, Dugan, "Approaches to Training and Development" (Reading, Mass. Addison-Wesley Pub. Co., 1983).
5. McLagan, Patricia A., "Models for Excellence" (Washington, D.C., ASTD, 1983).
6. Newport, Gene, A Review of Training Fundamentals, "Training Development Journal", 22 (10), October 1968.
7. Stockard, James G., Career Development and Job Training: A Manager's Handbook" (New York: AMACOM, 1977).
8. Tracy, William R., "Managing Training and Development Systems" (New York: AMACOM, 1974).
9. Turrell, M., "Training Analysis: A Guide to Recognizing Training Needs" (Estove, Plymouth: MacDonald and Evans, Ltd , 1980).
10. Universal Training Systems Company, "How to Develop and Conduct Successful in-Company Program" (Chicago· The Darfnell Corporation, 1974).

مهارات الاتصال الفعال
وزيادة كفاءة البرامج التدريبية

الدكتور محمد شحات حسين الخطيب*

المقدمـــــة:

لقد أصبح التدريب في الوقت الحاضر أداة فعالة لزيادة القدرة على أداء المهمات، ورفع كفاءة العاملين، وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي تعينهم على الانجاز الأفضل، كما اكتسب التدريب خصائص عديدة في الآونة الأخيرة، جعلت منه أسلوبا شائع الاستعمال عند كل جماعة تسعى لمستقبل ازهى وأرقى، ومن أبرز هذه الخصائص المرونة وقلة التكلفة وقصر المدة التي يتميز بها مقارنة مع النظم الرسمية التعليمية الأخرى التي يحتاج فيها الدارس الى زمن طويل من الدراسة. ويحصل عند نهايتها على شهادة علمية معينة قد تدل أو لا تدل على الانجاز الفعلي للبرامج الدراسية والاستفادة المتكاملة منها، ذلك أن التدريب يتجه في معظم الأحيان نحو التطبيقية والعملية والممارسة أكثر من اتجاهه نحو النظرية.

ومع كل هذه الأهمية للتدريب فإنه يصعب في كثير من الأحيان تحديد من سيقوم بمهمة التدريب، ذلك أن القدرة على أداء هذا الدور، أو هذه المهمة، يحتاج الى انسان قادر على التفاعل مع المتدربين، ولديه خبرة في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية من ناحية، وخبرة في الدراسات التخصصية من ناحية ثانية

(*) استاذ التربية المقارنة ونظم التعليم المساعد. كلية التربية. جامعة الملك سعود

ومعظم الدول التي تأخذ بأسلوب التدريب تواجه صعوبات في توفير المدربين وقد يدفع الأمر بعضا من هذه الدول الى اللجوء الى تدريب من يفترض أن يقوموا بمهمة التدريب مرات عديدة قبل أن يكونوا صالحين لهذا الدور.

ومما يزيد الأمر صعوبة اعتماد التدريب في العصر الحاضر على وسائل تقنية عديدة، ومبتكرات علمية ذات أهمية خاصة، يحتاج الأمر فيها الى تدريب العاملين عليها ليؤدوا المهام الموكولة اليهم في برامج التدريب بصورة مناسبة.

وتلعب طبيعة التدريب دور المحك الأساسي لتوعية المدرب المطلوب، اذ ليس كل من يصلح لتدريب جماعة من الأفراد يصلح لتدريب جميع الأفراد، فهناك مواصفات معينة ينبغي أن تتوافر في المدرب لتحقيق الانجاز المرغوب لأن التدريب يمكن أن يتم بوجوه عديدة اذا ما كانت القضية مجرد تأدية لمهمة بغض النظر عن نجاحها في اكساب المتدربين المهارات المطلوبة التي تعتبر بدورها ذات أهمية خاصة لأداء العمل المناط بهم.

وما ذكر عن المدرب باعتباره العنصر الأول في عملية التدريب يمكن أن يقال عن المتدربين الذين يمثلون العنصر الثاني للعملية وهم محور اهتمام البرنامج وجل مغزاه، واحساس المشاركين منهم في البرنامج بأهمية التدريب وجدواه وعلاقته بمهنهم وبسوق العمل وبالتطور التكنولوجي الكبير الذي يخوض العالم اليوم يمثل أبرز عوامل نجاح البرنامج، فالذين ينخرطون في برامج التدريب غالبا ما يظنون أنها مجرد أوقات للتسلية أو الترفيه والخروج عن رتابة العمل ونمطيته، ويتناسون لماذا يتدربون، وتزداد القضية تعقيدا عندما يحصل على فرص التدريب من لا يستحقها أو من لا يستفيد منها، فعندئذ تصبح نوعية المتدرب أيضا عاملا فعالا في تحقيق نجاح البرنامج أو فشله.

فالتدريب قضية ينبغي أن تنم عن مواطنة صحيحة من قبل المشاركين فيه مدربين ومتدربين وموضوعات ومشرفين وغير ذلك، فطموحات المجتمعات تتوقف في بعض المواقف على نجاح برامج التدريب وبرامج التعليم، وافتقار هذه البرامج والمستفيدين منها والقائمين عليها الى الهدفية والواقعية والموضوعية والامانة والصدق يدل على فشل البرامج التي غالبا ما نسمع أو نقرأ عنها أو نعايشها في حياتنا فليس التعليم شهادة وليس التدريب شهادة ليفخر بها حاملها أمام أهله واقرانه أو ينال بها وظيفة مرموقة بغض النظر عن مناسبتها له أو بعدها عنه.

وسنتناول في السطور القادمة قضية التفاعل بين المدرب والمتدرب في مؤسسات التدريب وبرامجه المختلفة لعل ادراك سر هذا التفاعل يبشر باشراقة جديدة لعالم التدريب.

المدرب ومهارة ادارة مواقف التعلم داخل جماعات التدريب.

إن المدرب في برنامج التدريب يواجه في معظم الأحيان تحديات كثيرة بالغة الصعوبة، اذ أنه يقوم بتدريب مجموعة أو مجموعات متباينة المستويات العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية من المتدربين، وهو بهذا يحتاج الى أن يكون قادرا على تنظيم المتدربين وتجميع شتاتهم الى مكان التدريب فيعمل على تشجيعهم وحفزهم على الاستفادة من البرنامج الى اقصى درجة ممكنة، ويحرص على متابعة حضورهم الذهني معه أثناء قيامه بمهمة التدريب، ويجعلهم يشعرون بولائه الكامل لهم وللبرنامج المطروح، فكثير من المتدربين يضيعون وقتهم داخل قاعة التدريب في أحاديث خاصة ومهاترات كثيرة يصعب على المدربين في بعض الأحيان مواجهتها بجد وحزم[١].

ويتطلب التعلم في برامج التدريب كثيراً من المواصفات التي تعتبر بدورها شروطا لنجاح التعلم، وبقدر ما تتوافر هذه لدى المدرب في مواقف التعلم، بقدر ما يسهم ذلك في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج ويأتي في جملة هذه الشروط أو المواصفات مايلي.

أولاً: البيئة الديمقراطية للتدريب:

يغفل كثير من المدربين أن الروح السلبية التي تظهر على المتدربين أثناء مزاولتهم بعض الأعمال التدريبية انما تعود في الدرجة الأولى الى شعورهم بالاستياء ممن يقوم بتدريبهم نظرا لأن المدربين أنفسهم يعتقدون أن الصرامة والسيطرة والتحكم الشديد في جو البرنامج هي التي تحقق الاستفادة من البرنامج التدريبي[٢].

وهنا ينبغي التركيز على أهمية إشاعة الجو الديمقراطي أمام مجموعة المتدربين الذين يتعامل معهم حتى يتمكن المدربون من خلق المشاعر الايجابية نحوهم من قبل المتدربين، فيبتعدون عن التعاظم والكبرياء أو الشعور بالسطوة ذلك أن هذه المفاهيم تتعارض تماما مع فلسفة التدريب الحديثة[٣]، فكل متدرب يعتبر مواطنا بقدر ما لديه من استعدادات وقدرات،

وله الحق في الحصول على تقدير خاص ومعاملة مناسبة من قبل المدربين تتوافق وتلك القدرات والاستعدادات، كما ينبغي أثناء المناقشات الحرة أن يتيح المدربون الفرصة أمام المتدربين لابداء آرائهم بصراحة دون حرج وبجرأة دون خوف أو تردد، وتظهر هنا أهمية تقبل النقد واحترام الآراء والمشاعر والاعتراف بالخطأ وعدم ترك المجال لأهواء النفس وغرورها بالمغالاة والمكابرة أمام جرأة المتدربين وصراحاتهم وملاحظاتهم، وربما كان لجوء المدربين الى اثارة اهتمام المتعلمين وتهيئة أجواء النقاش الحر البناء المستند الى تجاربهم الشخصية ان امكن ذلك وسيلة فعالة لدعم البيئة الديمقراطية للتدريب، وأسلوباً جديداً لنجاح البرنامج بأسره[٤]

وفي البيئة الديمقراطية يجب أن يتوفر الإخلاص والتفاني والتضحية من أجل تحقيق فعاليات برنامج التدريب، كما يجب على المدربين أن يبعدوا عن سلوكهم مشاعر الضيق والتوتر والقلق التي تؤثر على درجة تفاعلهم مع المتدربين، اذ أن القضية ليست مجرد تأدية لواجب مفروض يقوم به المدرب كيفما اتفق، فشعور المتدربين بذلك يكون لديهم انطباعات سلبية نحو المدربين مهما كانت مادة التدريب جيدة.

ولكي تكون البيئة الديمقراطية أكثر فعالية وتأثيرا في المتدربين، يجب على المدربين الابتعاد عن المحاباة والتحيز لفئات معينة من المتدربين والتفريق بينهم في المعاملة والاتصال.[٥] اذ يعتبر شعورهم بالمساواة والتقدير من قبل المدربين أنجح أساليب التفاعل وأقواها.

إن كثيرا من الأفراد يعيشون تحت وطأة العديد من مشاعر النقص والامتهان، وبمجرد احساسهم بأن هناك من يكترث لهم ويسعى لتحقيق مصالحهم وتحسين مستوياتهم واكسابهم خبرات أو مهارات جديدة، يضمن لهم حسن التفاعل والمشاركة في الآداء، ومجهودات بعض المتدربين حتى وإن بدت قليلة أو بسيطة بالمقارنة مع زملائهم تعد انجازا طيبا على صعيد العمل التدريبي أو التعليمي، ويأتي تعزيز هذه القدرات وحث المتدربين على مزيد من العمل والانتاجية مع مراعاة فروقهم الفردية في الجوانب السيكولوجية والعقلية والجسمية على قائمة مواصفات البيئة الديمقراطية «خاطبوا الناس على قدر عقولهم»[٦].

ثانياً الواقعية:

لكي يكون المدرب واقعيا في برنامج التدريب مع من أوكلت اليه مهمة تدريبهم يجب أن يكون واقعيا مع نفسه أولاً، فروح الالتزام والايجابية والمرونة في المعاملة مع الأفراد ومع محتويات البرنامج تمثل مواصفات جوهرية لنجاح التفاعل بين المدرب والمتدرب[7]

ويأتي حرص المدرب على اتباع الطرق والأساليب التي تتمشى مع طبيعة موضوع التدريب قديمة كانت أو حديثة، ومع قدرات المتدربين وحاجاتهم وطموحاتهم في مقدمة واقعية المدرب والبرنامج، ذلك أن المدرب هو الذي يستطيع أن يجعل البرنامج التدريبي واقعيا بالنسبة لهم حتى وان كانت مواصفاته لا تخلو من بعض السلبيات أو الشكليات. فالبرامج المثالية على الرغم من ندرتها لا تعتبر شيئا حسنا للغاية، فقد تتسبب في حدوث انعكاسات سلبية على اتجاهات المتدربين نحو البرنامج[8]، وتوجد هذه الظاهرة حتى على مستوى التعليم النظامي الرسمي حين يلجأ بعض الأفراد للالتحاق ببرامج ذات سمعة حسنة أو مكانة رفيعة بغض النظر عن قدراتهم الذاتية أو اهتماماتهم فيكون قبولهم بهذه البرامج أول دليل على «اللاواقعية» وهذا من شأنه في كل الأحوال أن يعيق التفاعل بين من توكل اليهم مهمة التدريب والملتحقين بالبرامج، كما ان البرامج التدريبية السطحية أو التافهة أو المكررة التي لا تضيف شيئا جديدا الى فكر المتدرب أو ثقافته المهنية وانتاجيته، تؤثر على مستوى التفاعل بين المدرب والمتدرب، وكثير من المتدربين يعتريهم الشعور في مثل هذه الحالة أن البرنامج التدريبي ماهو الا وقت مستقطع للترفيه والخروج عن جدية العمل.

وتأخذ الواقعية وضعا آخر لانجاح مهمة التدريب من ناحية وزيادة حجم التفاعل بين الأطراف المعنية فيها من ناحية أخرى، وذلك عند مراعاة أن تسند مهمة التدريب الى الأفراد القادرين فعلا على القيام بها، وألا تكون الأسماء الرنانة أو الشهادات والدرجات العلمية هي المقياس الأوحد لاختيار هؤلاء المدربين[9]

إن الواقعية تفرض نفسها على البرنامج عندما يتميز بها وتتدخل في تشكيل اهداف البرنامج ومحتواه وطريقة أدائه، وكل ذلك يؤثر تأثيراً مباشراً على حسن التفاعل بين المدرب والمتدرب[10]، ولعل واقعية الهدف من البرنامج التدريبي، اذا اقترنت بواقعية الهدف الذي من

أجله تم اختيار المدرب لأداء الدور، وواقعية المدرب نفسه في قيامه بهذه المهمة تمثل محور الارتكاز في تعزيز هذا التفاعل.

ثالثاً: الحذاقة والفطنة:

ليست الحذاقة صفة دائمة التقدير والثناء، لكن الفطنة شيء مرغوب في كل الأحوال، وبرنامج التدريب يتطلب كلا الصفتين عند المدرب، فهو محتاج لأن يكون حذقا لأنه يتفاعل مع مجموعة متباينة المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك، وهو لا يدري بالضبط من هو المتدرب الذي يتفاعل معه بصدق وأمانة ومن هو المتدرب الذي يريد أن يعبث بوقته ووقت البرنامج، ومن هو المتدرب الذي يتظاهر بالجدية أو يتسم بها، ومن هو المتدرب الذي يستغل ظروف البرنامج والقائمين عليه من مدربين ومشرفين وموجهين للتأثير على الآخرين سلبيا، إنه يواجه أنماطا عجيبة من السلوك داخل قاعة التدريب، ويحتاج الى حذاقته في التعامل معها حتى لا يحرج نفسه أمام طلابه أو أمام ادارة التدريب، وقد تستدعي الحذاقة استخدام بعض أنماط السلوك غير العادية كالسكوت عن الكلام أو إظهار بعض تعبيرات الوجه الخاصة أو التحدث بطريقة لبقة للرد على من يحاول التأثير عليه من المتدربين، على أن الانفعال أمر مرفوض للغاية في أي برنامج تدريبي لأنه يتناقض مع طبيعة الموقف التعليمي[١١]، ولعل من أهم ما يحتاج اليه الحذق من المدربين هو السعي للتقرب من المتدربين وتمحيص واختيار شخصياتهم واتجاهاتهم وميولهم وتحديد ايجابياتهم وسلبياتهم ليعمل على تحسين وتطوير وتعزيز ما هو حسن ومساعدة المتدرب على التخلص مما هو سيء.

إن القضية في هذه الحالة ليست ثأراً أو انتقاما أو رد فعل لسلوك المتدرب الجانح وانما يعتبر الهدف الأساسي تقويم وتعديل سلوك المتدرب بطريقة مقنعة له حتى يدرك ذاته ويدرك مغبة سلوكه فيتدارك نفسه بنفسه[١٢]، إننا لا نحتاج دائما الى معالجة السلبية بالسلبية، إننا بحاجة الى معالجة الأمور بالتعقل والمداراة السوية ولنا في رسول الله (ﷺ) أسوة حسنة.

إن مجرد ادراك المتدربين أن القائمين عليهم من المدربين يتميزون بالحذاقة والفطنة يجعلهم يبتعدون عن ممارسة السلوك السيء، وبالتالي يحسبون للأمر حسابه، فيدفعهم ذلك

الى المتابعة والاصغاء الجيد لدرس التدريب، على أن هذا لا يعني اللجوء من قبل المدرب الى الظهور بمظهر الفرد الفظ أو المتشدد، فكم من متشدد دفع المتعلمون ثمن تشدده باهظا.

وفي هذا الصدد .. لابد من الإشارة الى أن كثيرا من المدربين لا يعير شخصيته أهمية خاصة في مواقف التعلم مما يتسبب في بعض الأحيان في سهولة الطريق بينه وبين العابثين من المتدربين، فإذا استحكم العبث فقد المدرب احترامه من قبل المتدربين، وربما لجأ بعضهم الى السخرية والاستهزاء به بطريقة مباشرة أو غير مباشرة[١٣]، لذا يعتبر من عوامل نجاح برنامج التعليم أو التدريب مهما كان مستواه أن يتميز بالمهابة والاحترام دون أن يتعارض هذا مع ديمقراطية الأداء، ذلك أن من الديمقراطية أن تتميز العلاقات بالاحترام المتبادل مهما كانت نوعيات الأفراد وخلفياتهم.

ولكي يصبح التفاعل إيجابيا على المدرب أن يتجنب استخدام التعابير التي تقلل من قدرات المتدربين، أو التعليقات التي تنعكس على أمزجتهم أو تسبب حساسية معينة تؤدي الى حالة من العناد أو النفور والكراهية، وفي بعض المواقف نلاحظ أن مثل هذه العبارات والتعليقات تجعل المتدربين يتلعثمون في الكلام أو الاجابة أو يترددون في التعبير عما لديهم حتى وإن كان ما لديهم صحيحا أو يتحرجون من المشاركة الفعالة خوفا من الوقوع في دائرة اللوم والتوبيخ.

ومن بين عوامل نجاح التفاعل بين المدرب والمتدرب أيضا في هذا المجال أن يبتعد المدرب عن الانفعالات غير العادية ويحرص على تجنبها أثناء تأديته لبرنامج التدريب ودروسه المختلفة سواء كان الانفعال فرحا أو غضبا[١٤]، وهنا تأتي أهمية تحلي المدرب بالصبر والتحمل والأدب الرفيع والابتعاد عن استخدام الألفاظ النابية أو السلوك الشائن عندما يحدث قصور من بعض المتدربين، اذ عليه في حالة كهذه أن يعالج الأمور بثقة وثبات وحصافة، وهناك حكمة مشهورة في هذا المجال تقول. «اكسب الجدال بأن تتجنبه».

رابعاً: القدرة العلمية

«فاقد الشيء لا يعطيه» حكمة لا تزال قائمة حتى الوقت الحاضر، وهي على درجة كبيرة من الأهمية للانجاز الأفضل، فقد يكون المدرب قادرا على الاتصال الجيد مع المتدربين، سلسا

في أسلوب التعامل والتخاطب معهم، مرنا في شرحه لموضوعات التدريب، الا أن خلفيته العلمية أو المهنية غير كافية للعطاء الجيد، فتتأثر درجة تفاعله مع المتدربين تبعا لذلك، وتصبح قضية التدريب قضية شكلية لا قضية مضمون، وهذا ما يقع فيه كثير من المسئولين عن تقديم البرامج التدريبية، ومن هنا فإن على المدرب أن يسعى جاهدا لتحسين ثقافته المهنية وزيادة خبرته العلمية عن طريق القراءات المستمرة والندوات العلمية أو المؤتمرات أو المحاضرات العامة أو البحث العلمي أو مشاهدة الأفلام والشرائح المجهرية العلمية الى غير ذلك من الوسائل التي تزيد من مقدرته وكفاءته العلمية التي يستطيع في حالة توافرها لديه أن يجابه المتدربين، وبالتالي يقوم من خلالها بربط الخبرات العلمية والمهنية بالواقع الذي يعيشه المتدربون أو يحيط بهم وعند ذلك يكتسب التدريب لونا جديدا من الفعالية وتزداد درجة التفاعل بين المتدربين ومدربهم وتتحقق أهدافه وتفيد منه مؤسسات العمل أو التعليم التي يتبعها هؤلاء المتدربون[١٥]

ولكي يقوم المدرب بمعالجة موضوعات التدريب يحتاج الى تهيئة المتدربين للخوض فيها، ولن يتسنى له ذلك الا بتوضيح أهداف وحدات التدريب وموضوعاته، ويطلعهم على أهميتها بالنسبة لهم وبالنسبة لمجتمعهم فالتدريب الذي يفتقر الى الهدفية تنقص فعاليته وتضيع جدواه.

مادة التدريب كعامل من عوامل التفاعل البنّاء

إن محتوى برامج التدريب يؤثر على درجة التفاعل بين المدرب والمتدرب، فبقدر ما يكون المحتوى معبرا عن حاجات فعلية للأفراد والمجتمع الذي ينتمون اليه بقدر ما يزيد التفاعل بين المدرب والمتدربين في استعراض فحواه، والعكس صحيح، وتحتوي معظم موا د التدريب على ثلاثة مكونات أساسية:

أ مواد تثري الثقافة العامة للمتدرب.

ب مواد تخدم أغراضا مسلكية متعددة.

جـ - مواد تؤدي الغرض المهني والتخصصي الذي من أجله وضع لبرنامج التدريب.

فبالنسبة للموارد التي تثري الثقافة العامة للمتدرب نجد انها تكتسب خاصية معينة بالنسبة للمتدرب وبالنسبة لمحتوى المواد الأخرى، فهي تلعب كعامل مساعد لزيادة درجة استفادة المتدرب من مواد التخصص، كما تعمل على اكسابه مزيجا من المهارات العلمية والاجتماعية الهامة التي تحقق له التكيف مع الحياة ومع عناصرها المتعددة، فالتدريب الذي لا يرتبط بالحياة يفقد معناه، أما المواد التي تخدم الأغراض المسلكية فتأتي في جملة محتوياتها الاتجاهات الاجتماعية والقيم الثقافية والمعايير الأدبية التي تحكم عالم العمل والمهن، أما مواد التخصص فهي بيت القصيد بالنسبة لأهداف التدريب الأساسية لذا ينبغي أن تتميز بالوضوح والصلة بهذه الأهداف، ولكي تتم هذه العملية على الوجه الأفضل يحسن أن يكون هناك معيار واضح لضبط عملية التركيز على هذه المواد الثلاث، ومثال ذلك أن نسأل. هل يركز البرنامج على النواحي المسلكية أو جوانب الثقافة العامة أو مواد التخصص؟ كيف يتم ربط هذه المواد بواقع المتدربين؟ كيف يمكن أن نوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في كل مادة من هذه المواد؟ مامدى مناسبة مادة التدريب للفئات التي تنتظم في كل مادة من هذه المواد؟ مامدى مناسبة مادة التدريب للفئات التي تنتظم داخل البرنامج؟ هل تحتوي مادة التدريب على جوانب التقويم الذاتي؟ كيف يمكن أن نخطط لتقويم المواد تقويما منهجيا متكاملا؟

إن التفاعل لا يمكن أن يحدث بمعزل عن هذه القضايا السابقة الذكر، بل انه عملية حتمية تتوقف على اجابات هذه التساؤلات[١٧]، على أن هذه التساؤلات لا تعمل وحدها على توضيح معالم التفاعل بين المدربين والمتدربين من ناحيةوبين المتدربين وبرامج التدريب من ناحية ثانية، فتشكيل مادة التدريب وصياغتها يمثل بعدا آخر في زيادة فعالية التفاعل، ومن ذلك مثلا أن تتم صياغة المادة التدريبية بأسلوب يسهل ادراكه وفهمه من قبل المتدربين وأن تخلو المادة التدريبية من الغموض، كما ينبغي أن تصاغ بشكل منتظم متسلسل متدرج يبدأ من العام الى الخاص، ومن البسيط الى المعقد أو المركب[١٨]، وهنا لابد أن تحتوي مادة التدريب على القضايا السيكولوجية اللازمة للتعلم كاستثارة الدوافع والأسئلة التقويمية والتعزيز إن أمكن أن يرتبط التدريب بخبرات المتدربين واهتماماتهم ومستقبلهم، كما ينبغي أن تكون مادة التدريب متنوعة الوسائل التي تصل بها موضوعاتها الى المتدربين وأن تبنى على أساس الاستعداد السابق للتعلم من قبل المتدرب قبل وصوله الى قاعة التدريب[١٩]، كما

يحسن أن تشجع مادة التدريب السلوك الاستكشافي المتمثل في القدرة على حل المشكلات بطرق أكثر فعالية وابتكار وسائل جديدة لتحقيق مردود أفضل من الانتاجية في العمل، وربما احتاج المدرب أو القائمون على برنامج التدريب الى أخذ المتدربين الى مواقع العمل أو ما يسمى بالزيارات الميدانية وما شابه ذلك.

والتفاعل بين المدرب والمتدرب وعلاقته بمادة التدريب ومحتواها يتطلب أن تكون المادة التدريبية ذات حجم يسهل تناوله بالدراسة والفحص بحيث يستطيع المتدرب أن يجد مجالا للسؤال أو الاستفسار عن كنه بعض المحتويات، أو يجد فرصة لشرح مستفيض لموضوع من موضوعاتها، فاذا لم يتحقق ذلك، تصبح عملية التدريب من طرف واحد فقط هو المدرب الذي يسعى حثيثا لانجاز ما اوكل اليه تدريسه أو تدريب الطلاب عليه بغض النظر عما أفادوه من المواد والموضوعات[٢].

وينبغي أيضا أن تقدم هذه الموضوعات على هيئة جرعات صغيرة، بحيث لا ينتقل المدرب في درسه من جرعة الى أخرى حتى يتأكد تماما من تشرب المتدربين للجرعات واحدة تلو الأخرى، وفي بعض المواقف قد يعيق حجم المادة التدريبية مستوى التفاعل بين المدرب والمتدرب، خاصة اذا كان هذا الحجم لا يتناسب وقدرات المتدربين، كما يرتبط حجم المادة التدريبية ارتباطا وثيقا بالزمن المخصص لتداولها، فاذا كان الحجم أكبر من الزمن المخصص كان هذا على حساب المتدربين، أما اذا كان الحجم متناسبا مع الوقت فإن الفائدة تكون أعم وأشمل كما يكون مستوى التفاعل بين المدرب والمتدرب أكثر فعالية وأفضل مردوداً[٢١]

أساليب التدريب وتأثيراتها على مستوى التفاعل

لا يمكننا اغفال الأساليب المتبعة في تدريب الأفراد فهي بلاشك يمكن أن تزيد من حجم التفاعل بين المدربين والمتدربين من ناحية، ويمكن ان تصنع انجازات طيبة فيما يعود على نجاح البرنامج من أثر، والعكس صحيح، فقد يكون أسلوب التدريب المتبع عاملا فعالا في تقليل حجم التفاعل بين المدرب والمتدرب، خاصة اذا كان الأسلوب غير منسجم مع طبيعة

المادة التدريبية من ناحية وقدرات المتدربين من ناحية أخرى، أو اذا كان هناك قصور في تطبيق أسلوب ما على الوجه المرغوب.

أما عن الكيفية التي يتم بموجبها اختيار أساليب التدريب فتتم على اساس الإلمام الجيد بحاجات المتدربين وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وعلى أساس الفهم الواضح لمبادىء التعلم والتعليم ونظرياته، كما يتم ذلك على أساس حجم المتدربين ومدى توافر الامكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للقيام بمهمة التدريب، ووفرة التسهيلات المادية للتدريب أو المعنوية وعامل الزمن والوقت المناسب للتدريب، وأعمار المتدربين وخبراتهم السابقة ومستوى ثقافتهم.

ويمكننا أن نميز بين أسلوبين متميزين من أساليب التدريب هما:[٢٢]

أ ـ التدريب الفردي وهو الذي يتم على أساس تقديم المادة التدريبية الى كل فرد من المتدربين على حدة، فيكون هذا الأسلوب أدعى الى الفائدة من غيره، الا ان هذا الأسلوب قد لا يكون مناسبا اذا كان عدد المتقدمين لبرنامج التدريب كبيرا، وكان عدد المدربين قليلا.

ب ـ التدريب الجماعي وهو الأسلوب الأكثر شيوعا وفيه يتم تقديم الخبرة التدريبية والمادة التعليمية لمجموعة من المتدربين قليلة كانت أو كثيرة، وقد يكون هذا الأسلوب مناسبا لحدوث مستويات مناسبة من التفاعل بين المدرب والمتدربين، كما قد يكون هذا الأسلوب غير مجد في بعض المواقف لتحقيق المستوى الجيد من التفاعل.

وهناك مجموعة كبيرة من أساليب التدريب التي غالبا ما تتبع في برامج التدريب المختلفة، ويختلف كل اسلوب من حيث فعاليته في تحسين مستوى التفاعل بين المدرب والمتدرب، فما يحققه اسلوب ما من التفاعل قد لا يحققه اسلوب اخر، ومن بين هذه الأساليب أسلوب التدريب بالمراسلة وأسلوب التدريب الذاتي، والتدريب المبرمج وطريقة دراسة الحالة وطريقة استمطار الأفكار وطريقة تمثيل الأدوار والرحلات الميدانية وطريقة الورشة التدريبية، والمؤتمر التعليمي وغير ذلك من الأساليب والطرق المعروفة.

وتلعب وسائل التدريب المتبعة في هذه الطرق والأساليب الآنفة الذكر دورا بارزا في زيادة حجم التفاعل بين المدربين والمتدربين وتحتوي هذه الوسائل على ماهو سمعي منها او

بصري او ما هو سمعي - بصري، فالأسطوانات وأشرطة التسجيل والبرامج التعليمية الاذاعية تعتبر وسائل سمعية، أما السبورة والرسوم والخرائط والمصورات الثابتة أو المتحركة والشرائح الميكروسكوبية وما شابهها تعتبر وسائل بصرية، أما الوسائل السمعية البصرية فتتمثل في السينما والتلفاز والفيديو.. وغيرها[٢٣].

المتدرب كعامل أساسي لانجاح التفاعل في الموقف التعليمي

لا يمكن أن نستبعد دور المتدرب نفسه لنجاح عملية التفاعل بينه وبين مدربه في أي موقف من مواقف التعلم، اذ أنه يعتبر المستفيد الأول من هذا التفاعل، ولكي تتم هذه الاستفادة ينبغي أن تتوافر فيه عناصر متعددة تساعده على تقبل المعرفة واكتساب الخبرة، فالمتدرب الذي لا يشعر برغبة في التعلم ولا توجد لديه حاجة اليه يصعب حدوث التفاعل بينه وبين مدربه، وتتضح هذه الظاهرة عندما يلتحق ببرنامج التدريب من لا يستحق أن يكون هناك، وتزداد الظاهرة وضوحا عندما تكون اتجاهات المتدربين أنفسهم سلبية نحو قضايا التعلم والتدريب أو نحو العمل واكتساب الخبرة أو نحو الحياة بأكملها، ولنا أن نلاحظ في هذا الصدد أنه على الرغم من كل هذا وذاك فإن كثيرا من الاتجاهات تتكون أثناء محاولة المتدرب اشباع حاجاته المختلفة، كما تتكون طبقا للمعلومات المتوافرة لديه عن موضوعات الحياة المتعددة، وكثيرا ما تعكس اتجاهات المتدربين السلبية معتقدات وقيما واتجاهات الجماعات التي ينتمون اليها، فالمجتمع الذي يحرص على الوصول الى القمة، ويبذل في سبيل ذلك النفيس والرخيص غالباً ما نرى الأفراد فيه مندفعين متحمسين الى العمل والانتاج والعكس صحيح، لذا فإن بيئة التدريب ومجتمع المتدربين الكبير يمثلان محاور ارتكاز رئيسية لنجاح التدريب ولنجاح مهمة المدرب مع هؤلاء المتدربين، ونجاحهم أنفسهم في استيعاب قضاياه وأبعاده[٢٤].

ولتوضيح أهمية المتدرب في مواقف التعلم المبنية على التفاعل البناء مع مدربه يمكننا أن نميز بين نوعين من الخصائص الفردية للمتدربين، أحدهما يعوق التفاعل بينهم وبين مدربهم والآخر يسهل هذا التفاعل ويعمل على تحقيق أهدافه وغاياته.

أما عن أبرز الخصائص الفردية التي تعوق التفاعل، فإنها تتمثل فيما يلي:[٢٥]

١ ـ **الكبرياء** .. ويقصد بكبرياء المتدرب شعوره بالسمو والرفعة والتعالي والتعاظم على أقرانه داخل مواقف التعلم من ناحية وعلى المدرب أو محتوى مادة التدريب من ناحية ثانية، ويلعب المركز المالي للمتدرب أو لأسرته والحالة الاجتماعية له والهيئة والمظهر أدوارا رئيسية في خلق هذا الشعور عنده، ويحتاج المدرب الجيد الى كثير من الحصافة وبعد النظر في التعامل مع هذا النوع من المتدربين.. ويميل المتدرب من هذه الفئة الى التأثير على الآخرين بشكل فعال في معظم الأحيان ليجعلهم يشاركونه الرأي وأسلوب المعاملة الذي يحرص على استخدامه في التعامل مع المدرب او مع الذين يتعامل معهم داخل قاعة التدريب.

كما يلجأ هذا النوع من المتدربين الى عمل المستحيل لاصطياد أخطاء المدرب أو المتميزين من أقرانه ليستخدمها كوسيلة لإحداث هذا التأثير، والعجيب في الأمر، أن كثيرا من هذه المشاعر غالبا ما تكون نابعة من خلفية المتدرب الاجتماعية والظروف التي أحاطت بتربيته في مقتبل عمره، كما أنها غالبا ما تستمر معه الى وقت طويل من عمره، حتى عند ممارسته للعمل بصورة رسمية، او تقلده لمراكز قيادية معينة في مستقبل حياته، ولهذا تعتبر مهمة المدرب خطيرة في مواقف التعلم، لأن اهداف الموقف التعليمي الناجح ينبغي ان تتجاوز حدود المهارة التخصصية الى حدود المهارة السلوكية التي تمثل أعلى مستويات نجاح برنامج التعليم والتدريب[٢٦].

٢ ـ الانسحاب التلقائي عن جو التدريب (السرحان الدائم، أو الانشغال الفكري المستمر):

إن كثيرا من الأفراد داخل مواقف التعلم يجلسون أو يقفون بأجسادهم دون عقولهم وأسباب هذا الانسحاب التلقائي كثيرة ومتعددة ويعرفها معظم الأفراد، فالمشاكل الكثيرة التي يعاني منها المتدرب سواء كانت مالية أو اجتماعية او نفسية وغيرها تنعكس على مستوى تركيزه وتحصيله العلمي داخل مواقف التدريب، ويلعب مستوى الطموح والرغبة في تحقيق الانجازات المختلفة عبر مدى قصير من الوقت دورا فعالا في شغل فكر المتدرب عن مهام التدريب، ان الحياة لا تستحق كل هذا العناء وهذا الجهد الفكري الدائم متى ما عرف المتدرب معناها ومغزاها، ولذلك يقال أن أصعب شيء نتعلمه هو الحياة.

والمدرب الجيد يستطيع أن يحقق قدرا عاليا من التفاعل المثمر بينه وبين المتدربين عندما يكون مدركا بذاته لمعنى الحياة متفهما لقضاياها[٢٧].

ويحدث الانسحاب في كثير من المواقف التعليمية بسبب سوء تقديم المادة العلمية في البرنامج أو بسبب صعوبتها أو سهولتها أو بسبب سوء توقيت درس التدريب الى آخر ما هنالك من أسباب، على أن المتدرب المهيأ لتحصيل العلم واكتساب خبرات الحياة العملية غالبا ما يكون في حالة استعداد لا تسمح لفكره بالانشغال عن مضمون الدرس ومحتواه سواء صعب أو سهل، كما يكون لرغبته الشديدة في التعلم دور واضح في زيادة فعالية الموقف التعليمي من حيث مستوى التفاعل بينه وبين المدرب وبينه وبين أقرانه المتدربين، انه يخلق فيهم الحماس ويحثهم بشكل غير مباشر أو مباشر على العطاء الأكثر والتفاعل الأجدى.

٣ ـ مستوى الذكاء والقدرات الذهنية لدى المتدربين[٢٨].

يتقدم الى برامج التدريب في أكثر المواقف والحالات أفراد متقدمون في السن، وهم على الرغم من خبراتهم العملية في قضايا المهن التي يمارسونها يفتقرون الى القدرات الذهنية التي تمكنهم من متابعة التحصيل بنفس الدرجة التي يستطيعها صغار السن أو الذين مازالوا حديثي عهد بالتعليم، كما أن كثيراً من مواد التدريب غالباً ما تكون مبنية على قواعد نظرية فلسفية معقدة لا يتمكن المتدربون من ادراكها بسهولة، وتتضح هذه الظاهرة عندما تعمل الجهات التابعة للقطاع العام أو القطاع الخاص على تدريب كوادرها الوطنية القديمة أملا في زيادة فعاليتها وانتاجيتها، فعندما يتم التحاق هذه الكوادر ببرامج التدريب ودوراته، يعتبر كثير منهم أن فرصة التدريب هي في واقعها فرصة للترقية والخروج عن روتين العمل أكثر منها فرصة لأهداف معرفية أو تربوية معينة، ويقل مستوى الانتفاع بهذه الفرص التدريبية عندما تعتمد على الدروس النظرية والتطبيقية المستندة الى نظريات علمية أو فلسفية معقدة، بينما يزداد مستوى الانتفاع كلما كان التدريب قائما على أساس المشاهدة العملية الجماعية أو الحرة، وبالتالي فان مستوى التفاعل بينهم وبين المدرب يتأثر بشكل دائم بهذه المتغيرات سلبا وإيجابا.

٤ الخلفية الثقافية للمتدرب:

إن المتدرب القليل الثقافة أو عديمها يجابه صعوبات عديدة في التفاعل داخل مواقف التعلم، وتوجد هذه الظاهرة بكثرة داخل مؤسسات التعليم والتدريب المختلفة، وكثير من النظم التعليمية وبرامج التدريب لا ترتكز على قضايا التثقيف العام للأفراد، وغالبا ما تنعكس حصيلة الفرد الثقافية على مستوى أدائه للعمل أو انتاجيته، أو أسلوب ومستوى اكتسابه للمهارات والخبرات المختلفة، ان الثقافة العامة تفتح ذهن المتدرب وتثري استفادته من دورات التدريب وتساعده على الربط بين محتويات الدورة المعرفية وبين الواقع المهني الذي يعيشه، انها تقدم له علاجا فعالا في التخلص من كثير من الاستفهامات والأمور الغامضة، إنها تعطي للتدريب معنى ومدلولا جيدا لدى المتدرب، إنها تصنع التفاعل بين المتدرب والمدرب داخل مواقف التدريب[٢٩]

٥ الخجل:

يجب أن نفرق بين الحياء وبين الخجل في مواقف التعلم، فالحياء أمر مطلوب لدى الفرد في كل موقف لأنه من الايمان، أما الخجل فهو صفة توجد لدى أكثر البشر بدرجات متفاوتة، وتتنوع المواقف التي تدعو الى الخجل، فما يكون منها مخجلا لبعض الأفراد قد لا يكون كذلك للآخرين، الا أنه يصبح حالة مرضية عندما يحدث في المواقف التي لا تتطلب الخجل بقدر ما تتطلب الجرأة والصراحة، ومواقف التعلم هي أحد المواقف التي تحتاج الى الجرأة والصراحة والمناقشة والحوار والسؤال والاستفسار، فاذا افتقرت الى هذه القضايا فإن التعلم يفقد كرامته ومكانته في نفوس المتعلمين، وربما فقد هؤلاء المتعلمون احترامهم وتقديرهم لمن يقوم بتعليمهم، وينعكس كل ذلك على مستوى التفاعل بينهم وبين مدربهم، فالشخص الخجول غالبا ما يكون قليل أو عديم التفاعل، وأسباب الخجل كثيرة ويعود أكثرها الى البيئةالأولى للمتدرب وأسلوب التربية المتبع في أسرته والمواقف الاجتماعية التي مر بها، وعلاجه سهل ومرهون بقدرة المدرب على تشجيع المتدرب وافساح الطريق له ليعبر عن مشاعره بكل حرية ودون خوف أو وجل[٣٠]

أما الخصائص الفردية للمتدربين التي تعمل على تسهيل حدوث التفاعل بينهم وبين مدربهم فيمكن توضيحها على النحو التالي:

١ ـ التعاون: ويقصد بالتعاون أن يتسم المدرب بالروح العملية والشعور بالأريحية وبالرغبة الصادقة في الانجاز. فالتعاون ليس كلاما للتصريح أو مظهرا للتلميح، إنه سلوك لا يكفي فيه القول والشعور، بل يحتاج الى التطبيق، وبقدر ما يكون المتدرب متعاونا بقدر ما ينجح في التفاعل البناء المثمر داخل مواقف التعلم، ويرتبط بمفهوم التعاون مفهوم اخر لا يقل أهمية عنه وهو مفهوم الايجابية وكلاهما يكمل الآخر ويجمله، وتقتضي ايجابية المتدرب المسارعة الى استخلاص فرص التعلم داخل مواقف التدريب وعدم تضييع الفرص للاستفادة من المدرب ودروس التدريب، إن ايجابية المتدرب تصنع ايجابية المدرب والعكس صحيح[٣١]

٢ ـ المهادنة ونقصد بالمهادنة اخفاء مشاعر الضيق في المواقف العابرة داخل مواقف التعلم وعدم تضييع الوقت في حوار لا يثري طبيعة موقف التعلم فبعض المتدربين يحسون بنهم شديد للمعارضة المستمرة والوقوف في وجه بعض الأفكار العلمية بشكل انفعالي محض غير مبني على الروح العلمية او الروح الأدبية لمواقف التعلم والعلاقات الانسانية الكريمة[٣٢]، إن من أحسن المواقف التي تثري التفاعل وتنميه داخل مواقف التعلم أن يحرص المتدرب على احترام أفكار الآخرين ومراعاة الذوق العام والمعاملة الحسنة وأدب المخاطبة، إن جميع البشر يصيبون ويخطئون، ولا يمكن إصلاح الخطأ بالعناد والمكابرة والتحدي والاصرار على الآراء الفردية والشخصية، ان تنازل المصيب في بعض المواقف عن رأيه مدعاة للرفع من مستوى الايجابية والتفاعل بينه وبين الآخرين.

٣ ـ الرغبة في التعلم: يقدم كثيرون على برامج التدريب دون رغبة حقيقية في التعلم، وهذا ينعكس بصورة حتمية على مستوى التفاعل بين المدربين أو المسئولين في برامج التدريب وبينهم، ان الحصول على فرصة للتدريب يعتبر هدفا وطنيا، وتقتضي الوطنية الوفاء والالتزام نحو الوطن والسعي لتحقيق آماله وطموحاته، وقد تكون البرامج بسيطة أو معقدة، طويلة أو قصيرة، نظرية أو تطبيقية، الا ان كل ذلك لا يمكن أن يهمل الوطنية، ان المتدرب في برامج التدريب حصل على فرصة للتدريب لم يستطع غيره أن يحصل عليها فهو ملزم بأن يستفيد منها ويفيد مجتمعه فاذا أحس بعدم الرغبة فيهاعليه أن يعلن ذلك للمسئولين وعلى المسئولين أن يحترموا مصداقيته وصراحته، إن الرغبة في التعلم اذا ما كانت صادقة تنتج المعجزات وتحقق كل الطموحات[٣٣].

٤ ـ القناعة: غالبا ما نلاحظ أن المتدربين في الدورات التدريبية ينتابهم بعض الشعور بالسخط أو التبرم حول الدورة التي انتظموا فيها، وانهم يفضلون نوعا اخر من الدورات وقد يكون الداعي الى هذا الشعور أن الدورات الأخرى تقدم في مكان أفضل داخل أو خارج البلاد، أو أنها أطول أو أقصر، أو أنها ذات مزايا مادية ومعنوية أفضل أو أن مردودها الوظيفي أجدى وأضمن، الى غير ذلك من الأسباب، ورغم وجاهة هذه القضايا في كثير من الأحيان، الا أن الاقتناع بما هو قائم أكثر أهمية منها جميعا، والقناعة بلاشك بالبرنامج وأهدافه ورجالاته أو من يقوم عليه تدفع التفاعل دفعا قويا بين المتدربين ومدربهم وترفع الروح المعنوية للعمل والجد والاخلاص والتضحية والتفاني.. «إن القناعة كنز لا يفنى».

كما أن القناعة تعزز الوطنية لدى المتدرب والشعور بالوطنية يخلق لديه درجات عالية من الاقتناع بما هو قائم، ان القناعة والوطنية أمران متكاملان[٢٤]

إن النفس البشرية معقدة بشكل يدعو الى التأمل والتدبر الا أنها سهلة التهذيب والصقل اذا ما اقترنت بفهم جيد لقيم الجماعة وآمالها واتجاهاتها وأهدافها، وغالبا ما نرى أن التفاعل بين الأفراد يعتبر قضية حتمية وحيوية ويحتاجها كل فرد مهما كانت ظروفه وأوضاعه، الا أن استحكام الهوى واللجوء الى العاطفة بدلا من العقل في تصور الأشياء والحكم عليها يدفع بالنفس بعيدا عن جادة الصواب.

ومع كل ما ذكرناه.. عن الخصائص الفردية الايجابية والسلبية التي تعوق أو تسهل قضايا التفاعل بين المدربين والمتدربين، فإن هناك مؤثرات اجتماعية واقتصادية وسياسيةمتعددة تثري هذا التفاعل وتبلوره في أسلوب فعال للعمل المثمر، ومن أمثلة هذه المؤثرات مايلي:

١ الترقية الوظيفية المتوقعة بعد الانتهاء من برنامج التدريب.
٢ توفر الحوافز المادية والمعنوية أثناء البرنامج.
٣ الدعم السياسي لبرامج التدريب.
٤ ـ المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالتدريب من قبل كل من يشترك في برامجه.
٥ ـ مشاركة المتدربين في تقويم البرامج التدريبية.

٦ ـ استخدام عبارات الشكر والثناء بشكل دائم ومستمر عند الاجادة الحسنة للعمل التدريبي من قبل المتدربين.

٧ التشجيع المستمر للمقصرين ومناقشة مشكلاتهم الخاصة إن أمكن.

٨ ـ المواقف التعليمية المبنية على ازكاء روح التنافس الشريف والتحدي لعقول المتدربين، وتنويع المثيرات والتهيئة الحافزة للدرس.

٩ المناقشة الاسترجاعية للدروس القديمة بشكل دائم.

١٠ ـ تبادل مواقف التعلم والتدريب بين المدربين والمتدربين اذ ليس من المفروض ان يكون المدرب دائما هو المسيطر على موقف التعلم، ويحسن في هذه الحالة وضع المتدرب في موضع المسئول عن البرنامج واعطاؤه الثقة والصلاحية المناسبة في كل ما يتعلق بشئون تدريبه وتعليمه[٣٥]

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن عملية التفاعل بين المدرب والمتدرب ليست قضية عادية عابرة، بل انها قضية تتوقف عليها كثير من فعاليات برامج التدريب مهما كان مستواها العلمي أو الفني، ومهما كانت مدة التدريب طويلة أو قصيرة، ويصبح التفاعل الناجح بين المدرب والمتدرب مطلبا أساسيا تنبغي مراعاته عند تصميم برامج التدريب وتخطيطها، خاصة عندما تكون هناك رغبة حقيقية في الحصول على عائدات مناسبة لأهداف وطموحات برامج التنمية في أي مجتمع من المجتمعات، وعندما تكون هناك حاجة ملحة وطارئة يتوقف عليها الكثير من الانجازات الهامة.

الهوامـــــش

١ ـ صبحي خليل. تربية الفنون الصناعية. المطبعة العربية. بغداد. ١٩٧٠م. ص: ١٢ ـ ١٤.

٢ ـ جون ديوي. الديمقراطية والتربية. ترجمة نظمي لوقا. مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ١٩٧٨م. ص. ٧٦.

انظر كذلك. محمد سيف الدين فهمي وسليمان نسيم. مبادىء التربية الصناعية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. ص: ١٣ ـ ١٦.

٣ ـ المرجع السابق. ص: ٧٩.

٤ ـ المراجع السابق. ص. ٧٩.

٥ ـ المرجع السابق. ص: ٨٠ ٩١.

٦ ـ مصطفى حجازي. الاتصال الفعال في العلاقات الانسانية والادارة. المركز العربي للتطوير الاداري. دار الطليعة. الطبعة الأولى. بيروت: ١٩٨٢م. ص ٩ ٢٣، ص ١٥٩ ـ ١٨٧.

٧ ـ أحمد الخطيب ورداح الخطيب. اتجاهات حديثة في التدريب. مطابع الفرزدق التجارية. الرياض. الطبعة الأولى: ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م.

٨ ـ المرجع السابق. ص: ١٨٩ ١٩١.

٩ ـ محمد مصطفى زيدان. عوامل الكفاية الانتاجية في التربية. دار الشروق. جدة: لم يذكر تاريخ النشر. ص ٩٧ ١١٠.

١٠ ـ جون ديوي. الديمقراطية والتربية. المرجع السابق. ص: ٩٢ ـ ٩٧

11 Thomas F. Green, "Teaching, Acting, and Behaving," Harvard Educational Review, XXXIV, No. 4 (1974) pp. 507-509.

12 - U.S. Government Printing Office, Education and Training, 8th Annual Report of the Department of Health, Education, and Welfare to the Congress on Training Activities Under the Manpower Development and Training Act, April 1970, Washington, D.C., pp. 31-37.

13 - U.S. Government Printing Office, Education and Training, 5th Annual Report of the Department of Health, Education, and Welfare to the Congress on Training Activities Under the Manpower Development and Training Act, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1967, pp. 31-39.

١٤ ـ علي السلمي. السلوك الانساني في الادارة. مكتبة غريب. القاهرة. لم يذكر تاريخ النشر. ص ٢٣٦ ـ ٢٤٢.

١٥ ـ صلاح العرب عبدالجواد. اتجاهات جديدة في التربية الصناعية دار المعارف بمصر عام ١٩٦٢م. ص. ١٨ ـ ٢٣.

١٦ ـ احمد الخطيب ورداح الخطيب. اتجاهات حديثة في التدريب. المرجع السابق. ص: ٢٦، انظر أيضا. صبحى خليل. تربية الفنون الصناعية. ص. ٥ ١٢.

١٧ ـ محمد سيف الدين فهمي وسليمان نسيم. مبادىء التربية الصناعية. المرجع السابق. ص: ٣٦، ٣٧.

١٨ ـ صالح عبدالعزيز وعبدالعزيز عبدالمجيد «التربية وطرق التدريس» الجزء الأول. دار المعارف بمصر. الطبعة الثانية عشرة. ١٩٧٤م. ص. ٢٤١ ـ ٢٤٤.

١٩ ـ المرجع السابق. ص. ٢٥٢ ـ ٢٦٠.

٢٠ ـ المرجع السابق. ص: ١٩٠ ١٩٩.

٢١ المرجع السابق ص: ٢٣٢ ـ ٢٣٧.

٢٢ ـ المرجع السابق. ص. ٢٦١ ـ ٢٦٦. انظر ايضاً. احمد الخطيب ورداح الخطيب. اتجاهات حديثة في التدريب. ص: ١٢٥ ـ ١٢٧.

٢٣ ـ مكرم أنور مراد الشيخ. تكنولوجيا التعليم. وزارة التعليم والبحث العلمي. بغداد. ١٩٨٢م. انظر ايضا: المعينات التعليمية في التعليم التقني والمهني وأثرها في رفع مهارة الطالب. ورقة خاصة مقدمة لاجتماع مسئولي وخبراء دراسة مكانة التعليم التقني والمهني بالنسبة للتعليم العام في البلاد العربية بدمشق. ١ ـ ٠١، نيسان/أبريل ١٩٧٨م. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص: ٦٥ ٨٠.

٢٤ ـ حمدي مصطفى حرب. التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع. دار المعارف. القاهرة: ١٩٧٦م. ص ١٥ ٢٠. و ص. ٢٢ ٣٠.

٢٥ ـ عبدالرحمن الشقاوي. التدريب الاداري للتنمية. معهد الادارة العامة. ادارة البحوث. الرياض: ١٤٠٥هـ. ص: ١١٣ ـ ١٣٦.

انظر أيضاً: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة. العدد الرابع والثلاثون السنة الثانية عشرة. كانون الثاني/يناير ـ نيسان/أبريل. بيروت: ١٩٨٥م. ص: ٧ ـ ١٢.

٢٦ ـ مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة. العدد السادس والثلاثون. السنه الثانية عشرة. أيلول/سبتمبر ـ كانون الأول/ديسمبر. بيروت. ١٩٨٥م. ص: ٢١ ـ ٣٣.

٢٧ ـ مصطفى سويف. الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتقائية تحليلية. دار المعارف. القاهرة: الطبعة الثالثة. ١٩٥٥م ص: ٢٨٨ ـ ٢٩٥.

انظر ايضا. حامد عبدالسلام زهران. علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة: الطبعة الثالثة. ١٩٧٤م. ص: ٩٣ ١٠١.

٢٨ ـ أحمد عزت راجح. أصول علم النفس. المكتب المصري الحديث. الاسكندرية الطبعة الثانية. ١٩٧٠م. ص. ٤٢٧ ٤٣٣.

٢٩ ـ محمود محمد سفر. انتاجية مجتمع. تهامة للنشر والمكتبات. الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. ص ٣٥ ـ ٤١
٣٠ ـ أحمد عزت راجح. أصول علم النفس. المرجع السابق. ص ٥٨٧ ـ ٥٩٤.
٣١ ـ المرجع السابق ص: ٢٦١ ـ ٢٨٨.
٣٢ ـ المرجع السابق. ص: ٤٦٤ ـ ٤٦٧.
33 - Watson, Keith and Others, "Youth, Education, and Employment: International Perspectives", Croom Helm, London and Canberra, 1983, Chapters 2,8,10.
٣٤ ـ مصطفى حجازي. الاتصال الفعال في العلاقات الانسانية والادارة. المرجع السابق. ص ١٨ ـ ٢٠.
٣٥ ـ أحمد عزت راجح أصول علم النفس المرجع السابق. ص ٢٨٧ ٢٩١.

المراجـــــع

أولا: المراجع العربية ..

١ ـ اتجاهات جديدة في التربية الصناعية. صلاح العرب عبدالجواد. دار المعارف بمصر. القاهرة: ١٩٦٢م.

٢ ـ اتجاهات حديثة في التدريب. أحمد الخطيب ورداح الخطيب. مطابع الفرزدق التجارية. الرياض. الطبعة الأولى. ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م.

٣ ـ الاتصال الفعال في العلاقات الانسانية والادارة. مصطفى حجازي. المركز العربي للتطوير الاداري. دار الطليعة. الطبعة الأولى. بيروت: ١٩٨٢م.

٤ ـ الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي. «دراسة ارتقائية تحليلية». مصطفى سويف. دار المعارف. الطبعة الثالثة. القاهرة: ١٩٥٥م.

٥ ـ أصول علم النفس. أحمد عزت راجح. المكتب المصري الحديث. الطبعة الثامنة. الاسكندرية: ١٩٧٠م.

٦ انتاجية مجتمع. محمود محمد سفر. تهامة للنشر والمكتبات. الطبعة الأولى. جدة ١٤٠٤هـ ١٩٨٤م.

٧ ـ التدريب الاداري للتنمية. عبدالرحمن الشقاوي. معهد الادارة العامة. ادارة البحوث. الرياض: ١٤٠٥هـ.

٨ ـ تربية الفنون الصناعية. صبحي خليل. المطبعة العربية. بغداد: ١٩٧٠م.

٩ ـ التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع. حمدي مصطفى حرب دار المعارف. القاهرة: ١٩٧٦م.

١٠ ـ التربية وطرق التدريس. صالح عبدالعزيز وعبدالعزيز عبدالمجيد. الجزء الأول. دار المعارف بمصر. الطبعة الثانية عشرة. القاهرة: ١٩٧٤م.

١١ ـ تكنولوجيا التعليم. مكرم أنور مراد الشيخ. وزارة التعليم والبحث العلمي. بغداد. ١٩٨٢م.

١٢ ـ الديمقراطية والتربية. جون ديوي. ترجمة نظمى لوقا. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: ١٩٧٨م.

١٣ ـ السلوك الانساني في الادارة. علي السلمي. مكتبة غريب. القاهرة: لم يذكر تاريخ النشر.

١٤ ـ عوامل الكفاية الانتاجية في التربية. محمد مصطفى زيدان. دار الشروق. جدة لم يذكر تاريخ النشر.

١٥ ـ مبادىء التربية الصناعية. محمد سيف الدين فهمي وسليمان نسيم. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: لم يذكر تاريخ النشر.

١٦ ـ مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة. العدد الرابع والثلاثون. السنة الثانية عشرة. كانون الثاني/يناير ـ نيسان/أبريل. بيروت: ١٩٨٥م.

١٧ ـ مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة. العدد السادس والثلاثون. السنة الثانية عشرة. أيلول/سبتمبر ـ كانون الأول/ديسمبر. بيروت: ١٩٨٥م.

١٨ ـ ورقة معدمة لاجتماع مسئولي وحبراء دراسة مكانة التعليم التقني والمهني بالنسبة للتعليم العام في البلاد العربية بعنوان. «المعينات التعليمية في التعليم التقني والمهني واثرها في رفع مهارة الطالب». المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون دمشق ١ ـ ٦ نيسان/ابريل ١٩٧٨م.

ثانياً: المراجع الانجليزية

1. Thomas F. Green: "Teaching, Acting, and Behaving", Harvard Educational Review, XXXIV, No. 4 (1974).
2. U.S. Government Printing Office, "Education and Training," 8th Annual Report of the Department of Health, Education, and Welfare to the Congress on Training Activities Under the Manpower Development and Training Act, Washington, D.C., 1967.
3. U.S. Government Printing Office, 5th Annual Report of the Department of Health, Education, and Welfare to the Congress on Training Activities Under the Manpower Development and Training Act, Washington, D.C., April 1970.
4. Watson, Keith and others, "Youth, Education and Employment: International Perspectives", Croom Helm, London and Canberra, 1983.

أيكولوجية التدريب بالشرطة

اللواء الدكتور جميل فرج الله(*)

تنبع ايكولوجية التدريب في الشرطة، من واقع ايكولوجية الادارة الشرطية ذاتها، باعتبار أن التدريب يستهدف تنمية الموارد البشرية للمنظمة الشرطية على النحو الذي يحقق الفاعلية في تحقيق أهدافها المتمثلة في اقرار أمن الأفراد والمجتمعات.

ومن هنا فإن خصائص التدريب في المنظمات الشرطية تتسق مع خصائص هذه المنظمات التي تتسم بثلاثة أبعاد رئيسية مصاغة في اطار انضباطي ينظم أنماط سلوك أفرادها.

وأول هذه الأبعاد هو البعد الأمني، الذي يستمد من الهدف إلرئيسي للشرطة، والذي يفرض توافر لياقة بدنية عالية لدى أفراد الشرطة، كما يفرض أيضا توافر مهارة ذهنية عالية، وهو ما يدعو الى تطوير أساليب التدريب المنفذة لرجال الشرطة واعمال ما يكفل تنمية هذه المهارة من أساليب من بينها أسلوب التفكير الابتكاري Brain-storming وتقصي الحقائق Fact-finding

أما البعد الثاني وهو البعد السياسي، فإنه يفرض وعيا كاملا وادراكا بجميع الاتجاهات والتيارات الفكرية والسياسية، كما يفرض أيضا لباقة وحساسية في التعامل مع الجماهير في المواقف التي تستدعي اتخاذ قرار ذي طابع سياسي ويحقق أهداما أمنية في أن واحد، لذا يجب أن تتضمن برامج وأساليب التدريب موضوعات ودراسات تحليلية تكفل

(*) مدير ادارة التخطيط والمتابعة بمصلحة التدريب بوزارة الداخلية المصرية جمهورية مصر العربية

توعية الأفراد في الجوانب السياسية، بالاضافة الى اتباع وتنفيذ أساليب تدريب لتنمية القدرة على اتخاذ القرارات ومنها المباريات الادارية.

أما بالنسبة للبعد الثالث وهو البعد الاجتماعي الذي يؤثر في صميم عمل الشرطة، وتتأثر به الشرطة فإنه قائم على أساس علاقة التعاون بين الشرطة والمجتمعات المنوط بها حمايتها والحفاظ على أمنها، وهو ما يفرض لامركزية التدريب، وارتباط مناهجه بخصائص كل اقليم وظواهره الاجرامية، وتنمية احساس أفراد الشرطة بردود أفعال تصرفاتهم وانعكاساتها على الآخرين، وهو ما يتحقق من خلال تدريب الحساسية.

أما بالنسبة للاطار الانضباطي، فإن الحفاظ عليه يتأتى من خلال أنماط سلوك أفراد الشرطة، والتزامهم بالتقاليد الانضباطية وهو ما يتحقق من خلال التدريب النظامي والسلوكي المستمر على مدار الحياة الوظيفية لرجل الشرطة.

ايكولوجية التدريب في الشرطة

إن كلمة إيكولوجي Ecology مشتقة من الأصل الاغريقي ايكوس Ekos أي ما يحيط بالمرء فيصبح مسكنه، وكلمة لوجي Logy معناها علم، والكلمة تعني العلم أو الاتجاه الذي يهتم بالمحيط الذي يصبح محلا للموضوع محل الدراسة، أي أنه يهتم بالبيئة والمؤثرات التي تخضع لها البيئة[١].

أما التدريب فإنه ومن الوجهة اللغوية يعني العادة، فيقال درب الشيء أي اعتاده[٢] وقد يقصد به المران فيقال: الدارب بمعنى المتعود أي الحاذق في صناعته[٣]، كما قد تنصرف دلالته أيضا الى التغيير الجزئي في سلوك الفرد الناجم عن الوسائل أو الأساليب المستخدمة في عملية التدريب[٤].

أما من الوجهة السلوكية، فيستخدم المصطلح للدلالة على النشاط الذي يستهدف تحقيق أعلى معدلات الفاعلية في أداء العمل عن طريق تحسين العلاقات الانسانية بين العاملين في التنظيم[٥].

وفي مجال الادارة العامة.. يعرفه البعض بأنه: نشاط مخطط يستهدف التنمية والتغيير[٦] أو أنه النظام المستمر والمتتابع الذي يستهدف تنمية المهارات والمعارف، وترشيد سلوكيات جميع مستويات العمالة بالمنظمة بهدف الوصول الى الفاعلية في الأداء وتحقيق الأهداف.

وتكاد تتفق جميع الآراء التي تصدت لتعريف التدريب حول أهدافه الأساسية التي تتمثل في تنمية القدرات والمهارات، وترشيد السلوكيات، وإن تعددت الأهداف الفرعية والوسائل، ولهذا فإننا نرى أن التدريب هو مجموع الأساليب المخططة التي تنهض بها المنظمات الادارية، والانتاجية، لاحراز فاعلية تحقيق الأهداف من خلال تنمية المهارات ومعارف وسلوكيات العاملين طبقا لسياسات الوظائف بها.

وفي ضوء ما تقدم يتبين مايلي:

١ ـ ان القيمة الحقيقية للتدريب، تنبع من مدى ما يحققه من تنمية وظيفية للقوى البشرية بالمنظمة.
٢ ـ إن عائد التدريب يتحقق من خلال تفاعل المتدربين، مع موضوعات التدريب المصاغة وفقا للأساليب التي تحقق تنمية المهارات أو المعارف أو ترشيد السلوكيات الوظيفية، التي تتناسب مع كل مستوى اداري يوجه التدريب الى اعضائه.
٣ ـ إن التدريب وطبقا للمدلول الوظيفي، يعبر عن الأنشطة التي تنفذ في اطار تخطيطي يترابط مع خطط وسياسات المنظمة، ومن ثم فإن اتحاد مصادر أولوياته وموضوعاته، مع خطط وسياسات الاختيار والتقويم، ينتج أفضل الأنماط من خطط للتنمية الادارية في المنظمات.
٤ ـ مع اتحاد الأهداف الكلية للتدريب المتمثل في الاسهام في إحداث التنمية الادارية، فإن خصائصه الجزئية تتباين تبعا للمستوى التنظيمي المستهدف بالتنمية.
٥ ـ إن الأصول المنظمة للعملية التدريبية سواء من حيث التخطيط أو إعداد البرامج، أو التنفيذ، ومع قابليتها للتنفيذ، والتطبيق في مختلف المجالات، والقطاعات الوظيفية، الا أن تحقيق فاعلية التدريب أمر يرتهن بمدى اتساقه مع ايكولوجية المنظمة أيا كانت طبيعتها أو أهدافها.

ولهذا فإن التعرف على الخصائص العامة للمنظمات الشرطية في مجموعها، وبصورة مجردة لا تقف عند حد اقليم معين أو دولة معينة، أمر لازم للتعرف على ايكولوجية التدريب في المجال الشرطي، وجانب من ملامحه الأساسية التي تكفل اظهار خصائصه العامة.

خصائص وبيئة العمل الشرطي.

تنبع خصائص المنظمات الشرطية من واقع أهدافها، ووسائلها، والعوامل المؤثرة فيها، والتي تنتج في مجملها النموذج الشرطي في الادارة، الذي يضم ثلاثة أبعاد هي. الأمني، والسياسي، والاجتماعي، مع ما يميز أنماط التعامل وسلوكيات الجمهور الداخلي من إطار انضباطي.

البعد الأمني

يمثل الأمن بمدلوله العام أو الجنائي الاحساس العام بالاستقرار والأمان في حياة الأفراد والمجتمعات بكل دقائقها، ومن ثم فإن أهميته تتضح عند ظهور نقيضه وهو الاخلال والاضطراب والفوضى[٧].

وتنفرد الشرطة بهذا البعد في مجال عملها، والذي ينعكس على ما تصدره من قرارات، ولهذا تنضم الشرطة الى عداد الأجهزة السيادية، باعتبار أن ما تؤديه من خدمات ومهام، انما يرتبط بالمظهر الداخلي لسيادة الدولة، لذا تختص الشرطة بالعديد من السلطات المادية في إطار من المشروعية التي تنظم القرارات الادارية المختلفة.

ويتسم الأمن بالنسبية، بمعنى ضرورة اتساق اجراءات وأساليب تحقيقه مع الخصائص الديموجرافية للبيئة المحيطة حتى تتحقق مظاهره المادية والنفسية، ومن أهم هذه الخصائص مايلي.

١ الكثافة السكانية:

فثمة علاقة طردية بين ارتفاع معدلات الكثافة السكانية وبين حجم العمالة الشرطية بمعنى ان انخفاض معدلات الكثافة السكانية قد يدعو الى اختلاف وسائل وأساليب الانتقال

والاتصال، واعداد وتدريب العمالة، وخاصة فيما لو كان أساس الانخفاض مرجعه الى انتشار الجماعات السكانية على مساحات شاسعة.

٢ ـ التعليم:

فمن استعراض أثر التعليم على معدلات الجرائم، يتبين عدم صحة اعتبار التعليم من بين العوامل المساعدة على انتشار الجريمة، الا لو ارتبط بعوامل أخرى مثل التركيب الطبقي أو سوء الخلطة، أو الخلل في أنظمته[٨]

٣ ـ مستوى المعيشة وارتباطه بالطبقية:

وما يترتب على ذلك من ارتباط بدرجة الثراء، ومن ثم تحول في أنماط الجرائم، مبعثه الانعكاسات الاجتماعية وظواهر الحقد الطبقي المترتبة على ذلك[٩].

البعد السياسي

فالمنظمة الشرطية تتصف بالحيادية، ولكن حيادها لا يترادف مع المدلول الدولي للحياد، وانما هو موصوف لجانب الشرعية، وعلى ذلك فإن النشاط المعتاد للشرطة في مجال الأمن، ولو لم يكن متجها في أساسه الى العمل السياسي، الا أنه يرتب بالضرورة العديد من الانعكاسات في هذا المجال، لهذا كان للشرطة دورها لتأمين البناء السياسي والتعرف على الرأي العام والاتجاهات، لمختلف الجماهير والطبقات والمستويات المعيشية.

فتمثل الاحزاب الموالية أو المعارضة البناء السياسي للدولة، ولهذا فان نظام الاحزاب المتعددة، كظاهرة ديمقراطية عمت في المملكة المتحدة وفي فرنسا وفي جمهورية مصر العربية، يفرض على الشرطة حساسية التعامل وفق أسس موحدة تجاه جميع الأحزاب والاتجاهات، كما يفرض على الدولة افراد الحصانات اللازمة لتلافي أي وجه للضغط على الشرطة من قبل القيادات السياسية.. وهو ما أوضحه قانون الشرطة الانجليزي الصادر بناء على تقرير المجلس الملكي، في غضون عام ١٩٦٢م وما أورده هذا القانون من حصانات للشرطة في مواجهة المجالس المحلية التي تتمتع بسلطات عديدة تجاه الشرطة المحلية[١]

بالاضافة لما تقدم فان البعد السياسي في عمل الشرطة يفرض الاعتبار بمسارات الرأي العام، والاتجاهات ورصدها لاتخاذ الاجراءات الوقائية للمجتمع ولاعلام الأجهزة المعنية بها[11].

أما عن الجماعات الضاغطة «جماعات المصالح» فهي تجمعات لشرائح من الأفراد تضمهم مهنة أو حرفة واحدة، أو عقيدة دينية أو صفة مشتركة، ويجمعهم تنظيم رسمي أو شبه رسمي، أو تلقائي تحت قيادة تمثل الجماعة، ويضمها وإياهم الانتماء للصفة مبعث الولاء، ومن الأهمية بمكان بقيادات هذه الجماعات لتيسر أوجه التنسيق الأمني، أو التوجيه عند الاقتضاء.

البعد الاجتماعي

اذ يمثل المجتمع بجزئياته وكلياته الجمهور الداخلي للمنظمة الشرطية، أو مجالها البشري، بحكم اعتباره أحد وسائل القانون لتحقيق أهدافه وأغراضه، وتأييد سلطاته في حماية المجتمع وتنظيمه[12] ، وباعتبار أن الشرطة متغير مستقل وتابع في نفس الوقت لحركة المجتمع، لهذا فإن للعوامل الايكولوجية تأثيراتها المختلفة على المنظمة الأمنية، ومن أهم هذه العوامل الأصول التاريخية والمؤثرات الجغرافية والعوامل الانثروبولوجية.

الاطار الانضباطي

فيرجع تاريخ الانضباط في معظم الدول ومنها الشرطة المصرية، والانجليزية، والفرنسية، والايطالية، الى أصول مستمدة من تاريخ هذه القوات، من حيث ارجاعه الى تبعيتها للقوات العسكرية البحتة في الماضي، على ان الانضباط صفة أصيلة وليست موروثة لقوات الشرطة في مجموعها، وتفرضها طبيعة العمل الشرطي، فذاتية الالتزام حتى مع غيبة الرقابة الدائمة من أهم خصائص رجل الشرطة الذي تقتضي طبيعة عمله التواجد المستمر في وسط المجتمع، وبعيدا عن صور الرقابة الدائمة والمباشرة.

إن جميع الخصائص المتقدمة يمكن اعتبارها بمثابة الاطار العام والمحدد لأية سياسة تدريبية في محيط الشرطة باعتبارها تمثل ايكولوجية التدريب أو بنية التدريب التي تفرض تطويع الأصول والأسس العلمية والنظرية في مجال التدريب وعلم النفس التعليمي، الى عدد من الخطوات التنفيذية، والسياسات والخطط التدريبية الكفيلة بتحقيق التدريب لأهدافه، وهو ما يمكن تأصيله فيمايلي.

أولاً: البعد الأمني والتدريب:

إن تحقيق الأمن بمظهريه المادي الذي يتمثل في المظاهر المادية الملموسة التي تؤدي الى اشباع هذه الحاجة وتؤكد الاحساس بالسكينة والاستقرار لدى الأفراد والجماعات في أوقات الأزمات بل وفي أوقات الاستقرار[١٣] والمظهر النفسي المتمثل في حاجة الانسان الى استشعاره باعتراف البيئة بوجوده ومكانته، ومشاركته تجاهها بدور ملموس، وبحقه في تأمينه وسلامته.

إن تحقيق هذين المظهرين لن يتأتى بمجرد اتخاذ اجراءات وقائية أو حتى التواجد الأمني للشرطة فحسب وانما تنبع الحماية الأمنية من واقع ما يتوافر لأجهزة الشرطة من مقومات متعددة من بينها السلطة المادية، باعتبار ان الشرطة مظهر وأداة السلطة الشرعية في الدولة، ومن ثم تنضم الى عداد الأجهزة السيادية باعتبار ان ما تؤديه من خدمات أمنية انما يرتبط بالمظهر الداخلي لسيادة الدولة، فضلا عن اختصاصها بمفردها بتحقيق هذه الأهداف المتعلقة بحماية الأمن الداخلي للدولة.

ولهذا فإن اختصاص الشرطة بسلطات مادية يعتبر اختصاصا أصيلا يتماثل مع سلطة الادارة الحكومية في فرض تعديل شروط تعاقداتها الادارية طبقا لمقتضيات الصالح العام، فإن كانت هذه المقتضيات بوصفها معبرة عن مصالح أكبر عدد من الأفراد بل والمجتمع بأكمله، تخول للادارة مكنة تعديل تعاقداتها الادارية التي تبرمها مع الأفراد، فإن القياس من باب أولى يحدو الى اعتبار صلاحيات الشرطة في مجال استخدام القوة المادية لمجابهة الخروج عن القوانين والتشريعات، أمر مستمد من مسئولياتها الأمنية التي تحقق الصالح العام.

ومن المنطقي أن البعد الأمني في دائرة اختصاص الشرطة يتعذر بلوغه بمجرد تحديث الأجهزة والمعدات، وانما يستند الى العنصر البشري الذي تتوافر لديه المقومات التالية:

خبرة فنية عالية في مجال اقرار الأمن. واتخاذ أنجع الاجراءات التي تحقق توفير الانعكاسات الأمنية المرغوبة لدى الأفراد والمجتمعات.

ومن ثم فإن سياسة تدريب أفراد الشرطة يجب أن تشمل برامج متباينة لاعداد وتدريب الأفراد بما يتباين من اقليم الى آخر في حدود نفس الدولة، في ضوء ما يتسم به كل اقليم من المظاهر التالية:

- درجة تعليم مفردات المجتمع: فإعداد رجل الشرطة لاقرار الأمن في مجتمع غالبيته من المثقفين والمتعلمين ينبغي أن يتباين عن إعداد رجل الشرطة المنوط به اقرار الأمن في مجتمع محدود الثقافة، تبعا لتباين أنماط الجرائم، وانجع أساليب التعامل مع مفردات المجتمع من جانحين أو مسالمين على حد سواء.
- الكثافة السكانية .. وما ينجم عنها من مشكلات أمنية لدى ارتفاع معدلاتها، أو الإعداد لمواجهة ما ينجم عن انخفاض معدلاتها وخاصة في المساحات المترامية من اتباع وسائل وأجهزة متقدمة في الانتقال والاتصال ينبغي إعداد الأفراد لاستخدامها أو تشغيلها أو صيانتها.

- مستوى المعيشة من حيث المستوى الاقتصادي لمفردات المجتمع وما قد يوجد من تفاوت في الدخول وارتفاع أو انخفاض في اعداد ونوعيات الجرائم الاقتصادية.

وفي ضوء ما تقدم.. فإن اتباع أنماط موحدة من برامج التدريب، لاعداد وتأهيل جميع العاملين في الشرطة الواحدة أمر له محاذيره، وقد ينبني عليه من تلقين العاملين ما لايفتقرون اليه من مهارات أو معلومات، أو حرمانهم من التزود بما قد يفتقرون اليه من معلومات تعد لازمة لمباشرة مهام عملهم.

اللياقة البدنية والمهارات الأساسية:

فقد تقدم أن تحقيق البعد الأمني أمر يتطلب توافر قدر من القوة المادية، أوضحنا ما يبرر استخدامها، على أن استخدام القوة لا يقف عند حد الاستخدام المادي لقوة السلاح أو العتاد وانما يمتد الى المظهر واللياقة، أي القوة المرئية لرجل الشرطة، وهو ما يبرر الشروط التي من المقتضى توافرها في مختلف أجهزة الشرطة في العالم، من حيث ضرورة توافر صفات جسدية من حيث الطول ومحيط الصدر، والمظهر العام، وهو ما يبرر أيضا اختبارات اللياقة البدنية التي يتم تنفيذها واعمالها لانتقاء الجدد من الأفراد.

على أن هذا الاعتبار أيضا يفرض أن تشمل برامج التدريب، أيا كانت نوعياتها أو تخصصاتها، قدراً من الجوانب التي تعنى بتنمية المهارات الأساسية لرجل الشرطة بغض النظر عن طبيعة عمله أمنية كانت أم تخصصية أم ادارية.

فارتداء الزي الرسمي لضابط أو فرد الشرطة، يفرض أن يتحلى مرتديه بصفات جسمية ولياقة بدنية عالية بغض النظر عن اختصاصه، وما أن كان هذا الزي يعتبر من بين مقتضيات الوظيفة من عدمه، فثمة أعمال شرطية ذات طبيعة ادارية بحتة، مثل الشئون الادارية أو الادارة المالية، أو الأعمال الفنية التي يتولاها أفراد شرطة.

ومع امكانية أن يتولى هذه الأعمال من هم من خارج الفئات النظامية الا أنه في العديد من الأحيان تسند هذه المهام الى ضباط أو أفراد نظاميين، ومع هذا فإن المظهر واللياقة العالية يعتبران من الأساسيات ما دام شاغل الوظيفة منتمياً الى الفئة النظامية متحلياً بزيها.

ومرجع التلازم بين اللياقة وبين الزي، أن سلطة الدولة الرسمية تتمثل أمام المجتمع وأفراده في شخص فرد الشرطة أيا كان اختصاصه، ومن ثم فإن رجل الشارع لا يعنيه سوى أن ممثل السلطة له قوته وان ذلك يعبر عن قوة الحماية القانونية.

ولذلك فإن موضوعات اللياقة البدنية في مناهج تدريب الشرطة يجب أن تحظى بقدر واف، بل ولا نبالغ اذ نقرر ان المملكة المتحدة تحرص على تنفيذ برامج في الرماية واستخدام الأسلحة في بعض مناهج التدريب على الرغم من أن الشرطة الانجليزية غير مسموح لأفرادها بحمل السلاح الناري، وحكمة ذلك أن الظروف الأمنية قد تستدعي مواجهة بين رجل الشرطة

وبعض الجانحين يتوقف الفصل فيها على مدى توافر هذه المهارة لدى رجل الشرطة حتى ولو استعان بسلاح الآخرين.

ولا تقتصر انعكاسات البعد الأمني فيما تقدم من محددات لبرامج تدريب الشرطة، وانما تمتد الى أساليب التدريب على أعمال البحث والتحري فيما يجاوز الاطار التقليدي للتدريب والمتمثل في اسلوب المحاضرة أو دراسة الحالة، أو المناقشة بصورتها التقليدية أو التدريب العملي الرتيب الذي يقنع بمناظرة الدارسين لنماذج من الجرائم مع التعليق عليها.

وإنما، ومن وجهة نظرنا، يجب أن يمتد التدريب الى تنمية مهارة البحث، وابتداع أنجع الحلول للتوصل الى كشف غموض الجرائم، وتقصي مرتكبيها ولهذا فإننا نوصي بأهمية أسلوبي التفكير الابتكاري وتقصي الحقائق في مناهج التدريب المتخصصة في مجالات الأمن على النحو الموضح تفصيلا:

التفكير الابتكاري: Brain-storming

لم تفلح منجزات الحضارة من وسائل وأجهزة علمية حديثة في تقديم بديل أمثل عن حذقة وخبرة رجل الأمن في مجال البحث الجنائي، وانما يمكن اعتبارها وسائل مساعدة، ومعاونة على درجة بالغة من الأهمية في مجال تيسير مهمة رجل الأمن لضبط الجريمة، أو التعرف على فاعليها، أو كشف غموض جوانبها، وابتداع أنجع الحلول، وقد تكون ابسطها، لكشف ما خفي من عناصرها، وهو ما يتطلب مهارة ذهنية عالية، وقدرة على التحرر من نمطية التفكير، وبساطة في ابتداع الحلول الفعالة، دون الالتزام بمنهج الاسلاف.

ويستهدف أسلوب التفكير الابتكاري التوصل الى اكساب المتدربين هذه المهارة، من خلال الممارسة المتكررة، التي تستند في أساسياتها على تنمية ما لدى الانسان من قدرات فطرية، تقوده الى التفكير المنطقي، أو الحساب التحليلي، والربط بين عناصر أو أشياء موجودة فعلا، لكنها كانت سابقا غير مرتبطة، ويحقق هذا الربط التوصل الى أبسط الحلول وأكثرها فاعلية في آن واحد[١٤].

وعلى ذلك فإن مجال أعماله يتمثل في تدريب الجماعات الصغيرة، لاتاحة الفرصة لأعضائها للتركيز الحاد، والتفكير المنطقي، وحرية عرض الأفكار، في اطار بعيد تماما عن النمطية في الأسلوب.

ويبدأ التنفيذ عادة باستثارة موضوع ما أو مشكلة، وحفز اهتمامات المتدربين لانتاج أكبر عدد من الحلول أو البدائل، واجتذاب دافعيتهم للخروج عن النمط المألوف في الحل، مع تجنب العوامل التالية:

- الحكم السريع على الأمور الذي لا يسبقه تفكير في كافة الاتجاهات فيتناول أقرب الحلول وأسرعها.
- الرؤية الضيقة أو انتهاج خط السلف بحكم التعود، الأمر الذي يشكل قاعدة جامدة، لا يجسر الفرد على مخالفتها أوابتداع البدائل، دون وجود ما يحول دون ذلك[١٥]

وفي ضوء ما تقدم يتولى المدرب تجميع الردود، وتصنيفها الى فئات تضم كل منا الردود المتقاربة ويعاد طرحها الى المناقشة مع الحذر البالغ من سخرية المجموع أو من أي رأي حتى ولو اتسم بالسذاجة أو السطحية، وهو ما يفرض تهذيب الآراء وتنقيتها، قبل إعادة طرحها على المتدربين.

وفي بداية أعمال هذا الأسلوب قد يتعمد المدرب، بعد استقرار الرأي على انتخاب أفضل الحلول، ارجاء اتخاذ القرار وتكليف المجموعة بإعادة التفكير واعادة المناقشة في وقت لاحق، يتعمد فيه مساعدتها في التوصل الى حلول جديدة، ثم يتدرج التنفيذ من مشكلات عادية يومية، ولو غير مرتبطة بصميم العمل الى موضوعات مماثلة لما قد يواجهه المتدرب في حياته الوظيفية، ومن البطء الى سرعة البديهة التي تخلو من العفوية، أو التلقائية أو الردود غير المتأنية حتى يتغلب تدريجيا ومن خلال الممارسة المتكررة على العوائق الذاتية التي كانت تحد من انطلاق تفكيره[١٦] وهو ما يتحقق مع توافر الاعتبارات التالية:

- براعة المدرب في تعميق الاندماج في الحالة أو المشكلة.
- تجانس اعضاء المجموعة من حيث الميول أو العمر أو مجال العمل.
- تناسب الوقت مع طبيعة مرحلة التنفيذ.

- التخطيط الجيد للتنفيذ مع اتاحة حرية التعبير والمناقشة في اتجاه الحلول، والحظر المطلق للسخرية، أو التندر على الآراء.

ويفضل عادة أن يلحق هذا الأسلوب بمحاضرة لتحليل الأهداف واعادة استعراض المواقف، وأساليب التفكير وكيفية التوصل للحلول المبتكرة.

ونظرا لما يتخلل التفكير الابتكاري من نشاط وحركة ذاتية، فقد شاع اعماله خلال البرامج التدريبية طويلة المدى، بحيث يتخلل الموضوعات التي تقصر فيها كثافة الاتصالات عن تحقيق مشاركة الدارسين أو التي تتضمن تنمية لمثل هذه المهارات.

وفي ضوء ما تقدم فإن احتواء مناهج التدريب المتخصصة في ميادين الأمن الجنائي أو السياسي، وبخاصة ماتعلق منها بالبحث الجنائي على هذا الأسلوب التدريبي أمر على درجة بالغة من الأهمية في مجال تنمية ملكة الابتكار لدى أفراد الشرطة، والتعويد على عدم الاستسلام لمواطن الغموض التي تحيط بأية جريمة لم يكتشف فاعلها بعد.

تقصي الحقائق Fact-finding

فثمة أوجه للشبه بين هذا الأسلوب التدريبي وبين ما يعرف من أساليب التدريب باسم دراسة الحالة الذي يتمثل في طرح مشكلة عادة ما تكون وظيفية، مدونة في وثائق أقرب ما تكون الى الرسمية وتتضمن جميع التفصيلات الكافية للربط بينها، واستخلاص الحل أو التشخيص(١٧).

أما أسلوب تقصي الحقائق، فيختلف في قيام المدرب بتجهيل عدد من الحقائق والزام المتدرب بالتوصل الى حل للمشكلة أو الحالة المطروحة خلال زمن محدد، مع اتاحة قدر محدود من الاستفسارات في فترة محدودة.

وبعد الدراسة التي يجريها المتدرب، تعرض النتائج للمناقشة، بحيث يشارك المدرب في تحليل وتقويم ما انتهى اليه المتدرب، ويكون التقويم على أساس مدى القدرة على استخلاص واستنتاج الحقائق المرتبطة، ومدى فاعلية الحل أو القرار الذي انتهى اليه.

وفي تقديرنا، أن التمرس على سرعة ايجاد الحل في أقصر وقت، وفي ظل كم محدود من المعلومات والبيانات، من أهم ما يلزم لرجل الشرطة أياً كان موقعه الوظيفي في ميدان الأمن، فالقدرة على استخلاص الوقائع، والتوصل الى أفعل المعلومات والبيانات واستثمارها في كشف غموض الجرائم، من أهم خصائص رجل الشرطة بوجه عام، والبحث الجنائي على وجه الخصوص.

ثانياً. البعد السياسي في مناهج تدريب الشرطة:

انطلاقا من حيادية الشرطة التي تفرض عدم التدخل في الممارسة السياسية، وتدعو الى التدخل للتأمين والحماية، فإن رجل الشرطة بحكم صفته الوظيفية مطالب بمايلي:

- الالمام والوعي الكاملين بالأنظمة السياسية، والاتجاهات العقائدية الموالية بل والمناهضة للنظام الشرعي.
- التعود على التعامل مع الجماهير في غير أحوال الاستقرار، وكيفية ضبط النفس عندما تسوء الأمور.
- تنمية الحاسة السياسية التي تحدو الى المبادأة باتخاذ القرار في موقف ما، من واقع رؤية سياسة مجردة، قد تملي التصرف على وجه مغاير لتصرف أي موظف اداري يتحرك من منطلق اداري بحت.
- عدم الانخراط في الممارسة السياسية على الوجه الذي يجعل منه خصماً وحكماً، ومحايداً في آن واحد، وهو ما يمكن اعتباره معادلة صعبة بل ومستحيلة التوفيق بين مكوناتها.

وأياً كانت فاعلية سياسة التعليم الأساسي في معاهد الشرطة، فإن الاعتبارات السابقة لا يمكن بلوغها من خلال التدريب.

فاحتواء مناهج تدريب الشرطة على موضوعات الأنظمة السياسية والدولية، وعلى الدراسات التحليلية للاتجاهات والتيارات السياسية السائدة أمر لا يقل في أهميته عما يجب أن تشتمل عليه مناهج تدريب الشرطة من موضوعات شرطية وأمنية بحتة.

ومن وجهة أخرى فإن التدريب على اتخاذ القرارات، وخاصة ما كان منها تحت ضغط، أمر له انعكاسات مباشرة على قدرة رجل الشرطة على اتخاذ القرار الشرطي في المواقف ذات الحساسية السياسية.

ولهذا الهدف ما يحققه من أساليب تدريب من بينها المباريات الادارية.

المباريات الادارية:

تبرز قيمة المباريات الادارية في تحقيق الممارسة الفعلية لعدد من المهام الشرطية من بينها، اتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتخطيط في مناخ محوط باعتبارات المنافسة والتحدي[١٨]

لذا تجمع المباريات الادارية بين مزايا أسلوبي تمثيل الأدوار ودراسة الحالة، وان كانت تضيف عنصر المنافسة والمواجهة بين الفريقين.

لذا يعتمد تصميم هذا الأسلوب على اتخاذ الظروف المحيطة بكل فريق، وتماثل الامكانات، مع تنوع أشكالها، وفي بعض تطبيقاته يتاح لكل فريق الاستعانة بالحاسب الالكتروني في تدبير البيانات الأساسية اللازمة[١٩] ويتخذ مسار المباراة طابعا أشبه بالمناورة الحربية التي تستهدف اجادة فن القتال، لا التمثيل الحرفي للمعارك المرتقبة[٢٠]

وطبقاً لهذا النمط.. فإن المباريات الادارية.. وهي فكرة مستعارة ـ أصلا ـ من هذه المناورات، تستهدف التدريب على فن الادارة والسيطرة على المتغيرات المصطنعة، التي يحدثها المشرفون على المباراة، للتدريب على مواجهة التحديات المفاجئة.

وعلى ذلك فإن تطابق موقف المباراة، مع المواقف الواقعة للعمل أمر لا يقل أهمية في هذا المجال.

وعقب نهاية المباراة يتقدم كل فريق من خلال قيادته المنتخبة أو المعينة بتقرير تفصيلي، يتضمن ما اتخذ من اجراءات، وما أثير من اعتبارات حدت بالتصرف المفضي الى اتخاذ القرار، والاجراءات المصاحبة له.

ويتميز هذا الأسلوب بما يحدثه عامل المنافسة، من حماسة ودافعية لدى المتبارين ويضفي الانفعال والممارسة الحقيقية لقدرات أعضاء كل فريق للتغلب على الفريق المنافس[٢١].

ومن جهة أخرى يؤدي الى تعميق المفاهيم العلمية والادارية وتوظيف الخبرات المكتسبة من التدريب، في ممارسة المهام الواقعية في بيئة العمل، لهذا يميل الكثيرون الى تفضيله في مجال التدريب القيادي[٢٢].

وتتخذ المباريات الادارية عادة أحد شكلين:

الأول: ويتمثل في المباريات الحرة، حيث تتحدد القواعد المتساوية لكل فريق ويترك لكل منهم السيطرة على عدد من المتغيرات المرنة، ومن ثم تتباين مصادر المعلومات والبيانات، بل وقد يتاح لكل منهم فرص الحصول عليها من مصادرها الأصلية.

وتتعذر برمجة هذا الشكل من المباريات، ولكي يتعين تدبير وسائل الاتصال ومصادر البيانات، إما من منابعها الأصلية أو من خلال نماذج قريبة من الواقع.

والثاني: وهو الشكل المقيد، ويتضمن وصفا فعليا للمبادىء الأساسية والهامة في المباراة، مع تحديد تفصيلي دقيق للمتغيرات، وتوفير وصياغة كافة البيانات والمعلومات المتاحة.
وعادة ما تكون نتائج المباريات في هذا الشكل من أشكال التنفيذ معروفة سلفا للمشرفين، ومن ثم يسهل تقويم أداء كل فريق.

وتبرز اهمية هذا الأسلوب في تنمية المهارة السياسية لرجل الشرطة، فيما يستهدفه من تنمية القدرة على مواجهة التحدي، والمناورة وقيادة الظروف والأحداث والسيطرة على التحديات غير المتوقعة، ولهذا قدمنا ان ارتباط موضوع المباريات بواقع العمل وبيئته لا يمثل أهمية في هذا المجال، فالعبرة في النهاية بما يخلفه من قدرة على مواجهة التحدي، وسرعة التصرف ورشده، طبقا لمعيار نسبي يتحدد بما تأتي به الظروف من أحداث.

ثالثاً: التدريب والبعد الاجتماعي للمنظمة الشرطية:

إن مضمون البعد الاجتماعي الذي يؤثر في صميم عمل المنظمة الشرطية وتتأثر به في نفس الوقت هو احساس المجتمع بالشرطة كحامية لأمنه حارسة لاستقراره، ومن ثم فمتى افتقد هذا الاحساس كانت مسئولية الشرطة بالغة الصعوبة في التحقيق، ومهما لجأت الشرطة الى أساليب علمية متطورة للكشف عن الجرائم أو توفير الأمن، فإنها نادراً ما يحالفها التوفيق ما دامت تفتقد مؤازرة المجتمع وتأييده.

ولهذا فإن تحقيق هذا التعاون وتخليق هذه العلاقة المتبادلة يستلزم وعياً وادراكاً من قبل رجال الشرطة بماهية المجتمعات المحلية وعاداتها وتقاليدها وتنمية مقومات الثقة فيما بينهم.

ومن هنا فان مركزية التدريب على مستوى الدولة الواحدة لا تفي بإعداد رجل الشرطة المؤهل والقادر على التعرف على خصائص البيئة التي يباشر من خلالها عمله الأساسي، الا لو احتوت مناهجه على جوانب متخصصة في بيئة المجتمعات المكونة لاقليم الدولة.

فضلا عن أن تصميم الخطط التدريبية ينبغي أن ينبع من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمحليات، والا انفصمت خطط التدريب عن الواقع الفعلي.

أما بالنسبة لبرامج التدريب ومناهجه، فإن الدراسات الاجتماعية يجب أن تحظى بقدر مناسب من الساعات التدريبية لا بوصفها موضوعات تكميلية أو مساعدة وانما بحكم اعتبارها موضوعات أساسية في برامج التدريب، تستمد أهميتها من أهمية هذا البعد في مجال عمل الشرطة بوجه عام.

وجدير بالاشارة أن تنفيذ هذا الشق من مناهج التدريب ينبغي ان يتم في إطار أساليب تكفل - بذاتها - تنمية المهارة الانسانية والاجتماعية لدى أفراد الشرطة من بينهاتدريب الحساسية الذي نعرض تفصيلا لبعض معالمه.

تدريب الحساسية:

يتطلب البعد الاجتماعي في عمل الشرطة، توافر الادراك الواعي لدى أفراد الشرطة - من مختلف المستويات - بردود أفعال الآخرين تجاه تصرفاتهم وما تحدثه من انعكاسات، وهو ما يستوجب درجة عالية من الحساسية لتقدير ما تنتجه هذه التصرفات من تأثيرات على الجمهور الخارجي «المجتمع»، وعلى الجمهور الداخلي «الرؤساء والمرءوسين».

لهذا يتجه هذا الأسلوب الى تنمية هذه المهارة من خلال ما ينتجه من تفاعلات انسانية داخل قاعات التدريب تعد بمثابة نقطة بداية لتوفير أنماط السلوك خارجها.

لذا يعرف هذا الأسلوب بـ Here and Now أي الارتباط بما يحدث هنا في قاعة الدرس أو معمل التدريب، والآن أي التفاعل بين أعضاء الجماعة التدريبية كما يطلق عليه أيضا T. Group نسبة الى تدريب المجموعات الصغيرة، بحكم اعتباره أحد أساليب التدريب التي تتجه الى إحداث التغيير في السلوك من خلال الجماعة، وتنمية مهارات التشخيص، والمقابلة، والمواجهة، والاعتياد على التوتر الناجم عن تلقي آراء الآخرين، وتقبل المواقف المضادة.[٢٣]

وقد نشأ هذا الأسلوب في غضون عام ١٩٤٦م وطبق باتساع من خلال آراء ليلاند رونالد ليبت، وكنيث خلال برامج التدريب على العلاقات الانسانية، وابتدع مسماه بواسطة كيرت لوين، ورونالد ورالف هوايت في عام ١٩٤٩م.[٢٤]

ويستهدف تدريب الحساسية زيادة حذر وحساسية الفرد، وتنظيم مقدرته على التعلم الذاتي، وتغيير سلوكياته نتيجة لتتابع وتنوع المواقف التي يجتازها، ومن خلال مدخل اجتماعي، يبدأ بتحديد نموذج سلوكي افتراضي يتحدد من واقع بيئة المنظمة تتداعى مراحل التنفيذ لإحداث التقارب بين سلوكيات الجماعة، وبين هذه النماذج الافتراضية[٢٥]

وتتخذ البداية عادة طرح موضوع ما، يتعلق بحاضر الجماعة حتى تتجمع المناقشات حول اعضائها، ومن خلال ما يحدثه المدرب من ادارة لمجرى الحوار، تتحول المناقشات الى تقويم المجموع للنماذج السلوكية التي يمثلها الأعضاء[٢٦] ومتى استوثق من ازدياد حمية التفاعل فيما بينهم في اطار ديمقراطي، يبدأ دوره كمراقب دقيق، مع الحذر البالغ من تصاعد

التوتر الى الدرجة التي تهدد تماسكهم[٢٧]، أو تناقص التفاعل والاهتمام الى الدرجة التي يتجه معها الأسلوب منصرفا الى هناك وحينئذ There and then

ولا يستهدف هذا الأسلوب من أساسه التجريح أو التشويه المتعمد للعلاقات الاجتماعية بقدر ما يعتبر وسيلة مساعدة لتمكين كل متدرب من تبصر حقيقة سلوكياته، في اطار مترابط في علاقاته مع الآخرين.

ومع تكرار جلسات تدريب الحساسية، يحدث التقدم في سلوكيات المتدربين وتعديلها، وتزايد إحساسهم، وحرصهم على دقة وسلامة علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين حتى ينتج النموذج السلوكي المستهدف.

وعلى ذلك فموضوع التدريب يمثل مشكلة ثانوية في هذا الأسلوب ورأي الجماعة في الدارس لا يمثل الهدف بقدر ما يرتكز هذا الأسلوب على تعرف المتدرب على تأثير ردود فعل سلوكياته على البيئة المحيطة، على الوجه الذي ينتج تطويرها وترشيدها وهو ما يلزم تماما لرجل الشرطة خلال عمله في المجتمعات المنوط به تأمينها وخدمتها.

وفي ضوء ما تقدم فإن تنفيذ هذا الأسلوب يتطلب مايلي:

- الدقة في اختيار المتدربين، فذوو التوتر الطبيعي لا تتوافر لديهم المقدرة على الالتقاء مع الجماعة، في مثل هذا الأسلوب الذي يعتمد على التوتر في أساسه.
- الأهمية البالغة لدور المدرب الذي يمتنع عليه المشاركة في النقاش أو التدخل برأيه بأية صورة من الصور، في الوقت الذي يتعين عليه التيقظ الحذر لسلامة العلاقات الاجتماعية بين الجماعة وترابطها. وهو ما يتطلب تفهما كاملا للأبعاد السيكولوجية للمتدربين بوصفهم أفرادا أو جماعات.
- يحتاج هذا التدريب الى المتسع من الوقت، في تنفيذه، وقد يستعان بوسائل سمعية وبصرية لتسجيل مرئي، لمدى تقدم الدارس وتفاعله مع الجماعة.
- أفضلية استخدامه بصورة اختيارية ليدع المجال لاعتذار ذوي التوتر الطبيعي، وتلافي ردود الفعل الناجمة عن استبعادهم أو إخفاقهم في التنفيذ.

الاطار الانضباطي وتدريب الشرطة:

إن الانضباط وكما يراه ماكس فير هو قوة التقاليد لترشيد المجتمع وضبط أهم أبعاد

سلوكيات الأفراد، وهو ما لا يتأتى من مجرد فرض التعليمات المدونة، بقدر ما يعني وجود قواعد منظمة وتدريب على طرق ووسائل تنفيذه[٢٨].

وعلى ذلك.. فإن مفهوم الانضباط لا يترادف مع صرامة العقاب[٢٩] فقد أوصحت إحدى الدراسات التي أجريت مؤخرا للمقارنة بين المنظمات الانضباطية وغيرها، أن المنظمات الانضباطية أقل ميلا من غيرها لتوقيع العقاب على أفرادها[٣٠]، فالانضباط كمظهر أو مسلك وظيفي أمر لازم في قطاعات الشرطة المختلفة باعتبار أن ذاتية الالتزام حتى في غيبة الرقابة الدائمة والدائبة من أهم مقومات رجل الشرطة الذي تفرض مقتضيات وظيفته التواجد المستمر في وسط المجتمعات وبعيدا عن صور الرقابة الدائمة والمباشرة[٣١]

ومن خلال هذا التأصيل لمدلول الانضباط تتضح أهمية التدريب ودوره الأصيل في تعميق التقاليد الانضباطية لدى أفراد الشرطة بوجه عام وهو ما يتحقق من خلال.

- التدريب النظامي والانضباطي المستمر وعلى مدار الحياة الوظيفية لرجل الشرطة ابتداء من اليوم الأول لالتحاقه بمعاهد الاعداد والتأهيل وانتهاء ببلوغه سن الاحالة الى المعاش.
- ترشيد مسلك الأفراد واتجاهاتهم داخل قاعات الدرس والتدريب، واكسابهم أنماطاً سلوكية واتجاهات فكرية تتفق ودور الشرطة السياسي والاجتماعي ومسئوليتهم الأمنية.

ولهذا فإننا نرى أن معاهد التدريب الشرطية من أنسب المجالات لاقامة الحوار والنقاش السياسي والعقائدي بين رجال الشرطة، والمنبر الرشيد للتعبير عن الرأي داخل اطار الجهاز، وترشيد الاتجاهات الفكرية، ذلك أن مباشرة هذا الحق الانساني خارج اطار الشرطة يتنافى مع صفة الحيادية اللازمة للشرطة، ومصادرة هذا الحق على اطلاقه أمر يتنافى مع أمسّ الحقوق الانسانية، أما مباشرته في مناخ صحي رشيد فهو أمر واجب الاعمال.

والخلاصة: أن ايكولوجية التدريب في الشرطة، تنبع من ايكولوجية الادارة الشرطية بوجه عام، وتتحدد معامل التدريب بما ينسق وخصائص المنظمة الشرطية بوجه عام، وهو ما يملي الدقة في التخطيط التدريبي بهذه المنظمات، والسعي الدائب لتخليق المدرب القادر على تنفيذ أفعل الأساليب وأنسبها، والتنمية المستمرة للوعي بأهمية التدريب وجدواه بين القيادات ومرءوسيهم.

الهوامـــــش

١ ـ الدكتور عبدالكريم درويش، والدكتورة ليلى تكلا. أصول الادارة العامة. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة: ١٩٨٠م ص ٢٨.

٢ ـ إمام محمد بن أبي بكر الرازي. مختار الصحاح. المطابع الأميرية. القاهرة: ١٩٢٢. ص. ٢٠١.

٣ ـ أحمد بن علي المقرىء الفيومي. المصباح المنير. المطابع الأميرية. القاهرة: ١٩٠٦م. ص ١٩٤.

4 - William G. Scott and Terence R. Mitchell; A Structural and Behavioral Analysis, L.L. Jhons: Richard D. Irwing, 1972.

5 - William M. Berliner and William J. McLarency; Management Practice and Training, Cases and Principales, L.L. Jhons: D. Irwing, 6th ed., 1974, p. 414.

٦ ـ الدكتور عبدالكريم درويش، والدكتورة ليلى تكلا. المرجع السابق. ص ٥٦٣.

٧ ـ محمد حافظ دياب. الخدمة الأمنية المتكاملة في المجتمعات المحلية الجديدة. بحث منشور. مركز بحوث الشرطة. أكاديمية الشرطة. مؤتمر الشرطة العصرية لعام ٢٠٠٠. القاهرة: ١٩٨٤م. ص ٤. وانظر أيضا: محمد عصفور. البوليس والدولة القاهرة. بدون. ١٩٧١م. ص: ٥٧٧.

٨ ـ ادوين هـ. سذرلاندو دونالد، هـ. كريسي. مبادىء علم الاجرام. ترجمة عربية: محمود السباعي. مراجعة. حسن المرصفاوي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. ١٩٦٨م ص: ١٨٣، وفي نفس المضمون راجع أيضا يسر أنور وآمال عثمان. علم الاجرام والعقاب. دار النهضة العربية. القاهرة. ١٩٧٠م. ص: ٢٥٢.

٩ ـ عبدالكريم درويش البيروقراطية والاشتراكية .. دراسة مقارنة في الادارة والتغيير الاجتماعى مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: ١٩٦٥م ص ٤٤، وانظر أيضا: السيد الحسيني وآخرين. التدرج الاجتماعى المسح الاجتماعى الشامل من عام ٥٢ ـ ١٩٨٢م. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة ١٩٨٥م. ص ٤٤.

10 - C.K. Wilson and L.L. Jhons; "Role and Responsibility of the Police Authority", (London: Merscide Police Authority, 1980), p. 3.

١١ ـ مجموعة بحث. تخطيط القوى العاملة لضباط الشرطة بوزارة الداخلية. المرحلة الأولى. دراسة تحليلية للبيانات الدفترية بحث منشور. كلية الدراسات العليا والبحوث. أكاديمية الشرطة. القاهرة: يوليو ١٩٧٩م. ص ١١.

١٢ ـ نيازي حتاتة الشرطة والقانون. مقال منشور مجلة الأمن العام. المجلة العربية لعلوم الشرطة العدد ٤٣ السنة الحادية عشرة القاهرة: يناير ١٩٦٦م. ص ٤٣.

13 - R.S. Bunyard; Police Management, Handbook, London: McGraw-Hill Book Company, 1979, p. 15.

14 - J. Geoffrey Rawlinson; Creative Thinking and Brain-storming (London: Gower Publisher, 1981), p. 9.
15 - Peddler, Mike; Burgayne, John and Baydell: A Manager's Guide to Self-Development (London. McGraw-Hill, 1978), p. 194.
16 - Rawlinson, J. Geoffrey; Creative Thinking and Brain-storming (London: Jower Pub. 1981), p. 37.
17 - George Shauksmich; Assessment Through Interviewing (London: Pergamon Press, Second Ed., 1978), p. 57.
18 - Keith, Davis; Human Relations at Work (New York: McGraw-Hill Book Company, Second Edition, 1982), p. 157.
١٩ - دوايت دالدو. دراسة الادارة العامة. ترجمة عربية. الشريف عبود. دار الفكر العربي. القاهرة: ١٩٦٥م ص ٩٥.
20 - Martin Shubik; The Uses and Methods of Gaming (New York: Elsevier Scientific Comp., 1975), p. 8.
21 - J. Galen Sayllor and William M. Alexander and Arthur J. Lewis; Curriculum Planning for Better Teaching and Learning (New York: Holt, Rinehart and Winston, Publisher, 1981), p. 273.
٢٢ - حسين الدوري الاعداد والتدريب الاداري بين النظرية والتطبيق رسالة لنيل درجة الدكتوراة مقدمة الى كلية الحقوق/جامعة القاهرة مطبعة العاصمة القاهرة: ١٩٧٦م ص ٢١٤.
23 - Harold Koontz and Cyril O'Donnell and Heinz Weehrick; Management (New York: McGraw-Hill Book Co., 8th ed., 1984), p. 443.
24 - L. French, Windel; The Personnel Management Process, Human Resources, Administration and Development (New York: Houghton Company, Fourth Ed., 1978), p. 357.
25 - Kenneth D. Berne and Leland P. Bradford and Ronald Lippit; Group Theory and Laboratory Methods Innovations in Re-education (New York: John Wiley and Sons, 1969), p. 19.
26 - Gallen, Whilaker; Training Group, Dynamic in Management Educational Paper (London: Basil Blackwill Oxford University, 1965), p. 12.
27 William G. Dwyer; Modern Theory and Methods in Group Training (New York: Van Nostrand, Reinhold Company, 1972) p. 225.
28 - Karl Manheim; from Max Weller in Sociology (London: Routledge and Kegan, Fifth ed., 1964) p. 55.
29 - John Garnett; The Work Challenge (London: The Industrial Society, 1982), p. 44.
30 - William K. Fallon; Leadership on the Job, Guide to Good Supervision (New York: A.S.S. 1982, p. 211.
31 - Wainwright, D. and Smith, H.A.; Management for Police Officers (Manchester: Barney Race, 1978) p. 55.

● المقـــــالات

مسرح الجريمة التماثلي
ودوره في التدريب

اللواء أحمد أبوالقاسم أحمد(*)

حول مفهوم التدريب.

يعتبر التدريب أحد المظاهر الهامة للادارة العصرية، وبصفة خاصة في مجال الخدمات والانتاج، فهو يمثل الوسيلة الرئيسية لتنمية الدعامة البشرية، وتبدو الحاجة للتدريب بشكل أكثر عندما يستهدف الفهم الواعي للوظيفة الشرطية.

ويعرف البعض التدريب بأنه: «عملية تهدف الى تنمية قدرات الأفراد، وصقل مهاراتهم، وزيادة كفاياتهم الانتاجية بما يعود على المجتمع في صورة انجاز أفضل، ووقت أسرع، وتكلفة أقل».

ومن الطبيعي أن يمثل التعليم بالمدارس والمعاهد والكليات ومراكز التدريب المرحلة الأولى من مراحل تدريب الفرد، فهو يزوده بالمعلومات التي تعينه على أداء واجباته، وتحمل مسئولياته، لذلك نرى أن بعض هذه المؤسسات العلمية قد أدخلت نظام التدريب العملي ضمن برامجها، سواء أنشأت له قسما خاصا داخل المؤسسة، أو بإيفاد طلبتها للتدريب في مواقع العمل المختلفة حسب نوع التخصص المطلوب، ويستهدف هذا النوع من التدريب تهيئة العاملين الملحقين حديثا بالخدمة لتسلم أعمالهم الجديدة.

ونظرا لأن سنة التطور تقتضي ادخال الكثير من التعديلات على نظم العمل وأساليب أدائه، خاصة في مجتمعنا المعاصر والذي يسجل بين لحظة وأخرى اكتشافا جديدا يساعد على

(*) وكيل مصلحة تحقيق الأدلة الجنائية بوزارةالداخلية جمهورية مصر العربية

تطوير الخطط وتحقيق أهداف أكثر طموحا، لذلك فإن النشاط التدريبي يصبح عملاً ذا طابع ديناميكي تفرضه سرعة ايقاع العصر لتحقيق الأهداف التالية:

- رفع المستوى الثقافي والانتاجي للعاملين الى المستوى المناسب لضمان جودة الأداء ورفع معدل الانتاج.
- إعداد العاملين عند نقلهم من عمل الى آخر لتحمل مسئوليات الوظيفة الجديدة، وذلك عن طريق تعريفهم بالعمل الجديد، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم. أو اعدادهم وتهيئتهم للترقية أو شغل المناصب القيادية.
- الاطلاع على أحدث التطورات والنظم والتدريب على مناقشة مشكلات العمل والتعرف عليها وتشخيصها وطرق استنباط الوسائل المناسبة لحلها.

ويلزم للتمهيد لهذا الموضوع إلقاء الضوء على السمات المميزة للجريمة المعاصرة، ومدى كفاية أساليب البحث التقليدية من خلال منظور تحليلي معاصر ثم نتناول مسرح الجريمة التماثلي في الفقرات التالية:

أولاً: السمات المميزة للجريمة العصرية:

إن المتابع لتطور الجريمة يلاحظ بوضوح أن هناك تصاعداً خطيراً في مجال الجريمة من ناحية الكم والكيف، فالاحصائيات الجنائية تؤكد هذه الحقيقة التي أصبحت من أشد الأخطار التي تهدد المجتمع الانساني، فمنذ أوائل الستينيات بدأت الجريمة تعتمد على التخطيط العلمي الدقيق، والتنفيذ الدموي العنيف على نحو لم يسبق له مثيل في التاريخ الجنائي، وطغت جرائم التخريب والقاء القنابل، واحتجاز الرهائن وخطف الطائرات والقتل الجماعي، بالاضافة الى العنف الدموي الذي صاحب الجريمة التقليدية كالسرقة والنصب والسطو والاغتصاب وقطع الطريق والتعدي على النفس.

وقد أصبح واضحا أن التقدم العلمي والتقني «التكنولوجي» الذي ساد العالم في النصف الثاني من القرن العشرين قد ترك طابعه على الجريمة باعتبارها ظاهرة اجتماعية وكان طبيعيا أن تولد الجريمة العصرية التي تتميز بقدرة الجاني كفرد أو جماعة أو منظمة على تطويع النظريات والعلوم الحديثة لأغراض ارتكاب الجريمة في سهولة ويسر، وطمس

آثارها في ذكاء ومكر، من خلال إعداد وتخطيط وتنفيذ يجري بمقياس دقيق يصل الى حد استخدام الحاسبات الالكترونية.

لقد أصبح من الصعب على المعنيين ببحوث الجريمة تحديد اتجاه تطور الجريمة، خاصة وقد أكدت الدراسات والاحصاءات حقيقة أن الإجرام الحديث يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقدم الصناعي الكبير الذي ينمي في المجتمع الطمع والجشع ويخلق منافسة محمومة على الربح والسعي الى الثراء العاجل من أقصر السبل، فاذا كان هذا التقدم يخطو بشكل يصعب رصده وتوقع اتجاه ومعدل تطوره فإن افرازه السلبي المتمثل في الجريمة يصعب أيضا التنبؤ به والتخطيط لمواجهته.

ثانياً تقويم عناصر عمليات البحث الجنائي.

ترتكز عمليات البحث الجنائي على عناصر كثيرة وفروع متعددة من المعرفة والعلوم ويمكن عرض وتقديم أهم هذه العناصر في النقاط التالية:

اجراءات جمع المعلومات والتحريات ورصد أنشطة العناصر المشتبه فيها ومتابعتها.
اجراءات استجواب المتهمين وأخذ أقوال الشهود ومعاينة مسرح الجريمة.
استخدام العلم وأجهزته في دراسة الآثار المادية المتخلفة عن الحادث.

وبنظرة فاحصة نجد أن عملية جمع المعلومات والتحريات قد تأثرت سلبيا بمجموعة من العوامل، منها ارتفاع معدل الكثافة السكانية، وعزوف الكثيرين عن الادلاء بالمعلومات لأجهزة الشرطة والتحقيق، كما أن مصادر الارشاد المجندة يجب أن تؤخذ معلوماتهم بتحفظ شديد لأن غالبيتهم ينتمون الى عناصر لها صلة بعالم الجريمة بشكل أو بآخر مما يؤثر سلبيا على فاعلية هذا العنصر.

أما العنصر الثاني والمتمثل في اجراءات التحقيق واستجواب المتهمين للحصول على اعتراف، فإن الواقع يؤكد عدم وجود مجرم يعترف بجريمته خاصة ذلك «المجرم المحترف» الذي تهتم به البحوث والدراسات الا بمواجهته بدليل مادي، وهنا يكون الفصل للدليل وحسن استخدامه واستثماره، أما حالات الاعتراف الأخرى فغالبا ما يكون وراءها ضغط أو إكراه مادي أو معنوي، وهو ما أصبح بإجماع الآراء مجرما قانونا، ومرفوضا حضاريا، ويتنافى مع

أبسط مبادىء الديمقراطية ومفاهيم الكرامة الانسانية، أما بالنسبة لأقوال الشهود فإنها تتأثر دائما بما يتسم به الانسان من صفات تتمثل في الضعف والقصور في الامكانات والقدرات والمستوى الثقافي، بالاضافة الى عواطفه وغرائزه، وتأثره بمفاهيم وعادات الجماعة السائدة، الأمر الذي يدفع الى ضرورة أخذ مثل هذه الأقوال بالتحفظ والحذر المناسبين، خاصة في هذا العالم الذي تنمو فيه الماديات على حساب القيم والأخلاق.

لذلك كان لابد من تزايد الاعتماد على استخدام الوسائل العلمية الحديثة والأجهزة المعملية، لتعويض ما أصاب عمليات البحث الجنائي التقليدية من مؤثرات سلبية أصابتها بقصور نسبي وأصبح التعامل مع مسرح الجريمة ومعالجة الآثار المختلفة عليه مدخلاً ضروريا لوضع خطة البحث وتضييق دائرة الاشتباه واستنباط الأسلوب الاجرامي للجاني، والتعرف على الكثير من صفاته ومميزاته بما يمكن من التعرف عليه واقامة الدليل قبله.

ويبدو واضحا أن اجراءات التعامل مع مسرح الجريمة الذي يتسم بالتغيير حسب كل نوع من أنواع الجرائم، وظروف وملابسات ارتكابها، وصفات وامكانات وثقافة الجاني، وتحتاج الى التدريب الميداني على «مسرح جريمة مصطنع» حتى يتعود رجل الشرطة أو الباحث الجنائي أو المحقق على سلوك معين يمارسه بشكل شبه تلقائي على مسرح الجريمة الحقيقي، بالاضافة الى ايجاد نوع من التآلف بين رجل الشرطة ومسرح الجريمة بصورة واقعية، وتدريبه على كيفية التعرف على الآثار التي سيتعامل معها وأسلوب التحفظ عليها أو تحريزها ونقلها.

ثالثاً: الأسلوب العصري في الكشف عن غموض الجريمة:

في مواجهة الجريمة العصرية اتجهت البحوث الجنائية الى تطوير وسائل البحث الجنائي وكشف غموض الجرائم، ولا ريب في أن عملية الكشف عن الجريمة بصفة عامة Crime detection بما يتضمنه من مرحلتي البحث Investigationوالتعرف Identification قد أصبحت الآن لا تعتمد بالدرجة الأولى على الجهود الشخصية القاصرة بقدر ما ترتكز على أصول وفن البحث الجنائي، وما يوفره من الأساليب العلمية الحديثة في مختلف عمليات الاستدلال والتحقيق، وما يقدمه من تطبيقات عملية وفنية لتسخير العلم لخدمة أغراض كشف

الجريمة العصرية واجراءات الضبط والمكافحة، ففي مواجهة الجرائم المنظمة والمعقدة، وتطور عقلية المجرم ووسائله، كان لابد أن يكون لدى أجهزة الأمن من الوسائل العلمية ما يسمح لها ان تواجه هذه المتغيرات في عالم الجريمة بقدرة وتمكن ونجاح.

وكان أيضا من الضروري أن يعرف الباحث والمحقق ماهية المساعدات العلمية التي يمكنه الاستعانة بها في عمليات البحث وتحقيق الادلة والتعرف عليها والربط بين الجناة، بالاضافة الى طرق التعرف على هذه الأدلة وجمعها وفحصها وتحليلها مما يؤدي في النهاية الى الكشف السليم عن الفاعل وإقامة الدليل عليه.

ولاشك أن مثل هذه المواجهة العلمية للجريمة والتي ترتبط بتطور علمي متجدد تحتاج الى تدريب دوري مستمر يربط واقع الممارسة الميدانية بنتائج ومعطيات البحوث والدراسات الأكاديمية.

رابعاً: أسلوب نقل الخبرات الشرطية تدريبياً:

الخبرة الشرطية ليست من الخبرات التقليدية التي يتم التدريب عليها أو نقلها خلال ممارسات أو نظم أو قواعد روتينية محددة فهي تشكل رصيدا هائلا من المعرفة والتجربة المتراكمة تحتويها مذكرات دراسية ومقالات علمية وكتب ومراجع علمية، ورغم ذلك يظل الكثير من هذه الخبرات الفنية بين صدور وعقول أصحابها من الخبراء أو القائمين بهذه الأعمال، فالكثير من هذه الخبرات تصعب صياغتها في قوالب محددة لأنها تتضمن معرفة ومعلومات غير محددة تتحور وتتغير بتغيير الحدث والموقف والظروف والملابسات، ورغم أنها تأخذ شكلا منظما يمثل اختيارات مفضلة بين كثرة من البدائل، الا أن هذه الاختيارات لا يكون لدينا الدليل القاطع على أنها الاختيارات المثلى من بين هذه البدائل، وأهم ما يميز هذه الخبرات أنها تمثل نوعا من السلوك أو التصرفات التلقائية في مواجهة الموقف أو الحدث، واستنباط المعلومات أو استنتاج الحقيقة، وتوقع موقف أو احتمال تطور أو اتخاذ قرار، وهذه جميعها لايمكن وضعها في اطار ثابت لكثرة متغيراتها واستحالة حصرها، وبالتالي كانت الحركة والممارسة والتعامل الفعلي مع مسرح جريمة تدريبي الوسيلة الفنية العلمية لاصطناع هذه المتغيرات واكتساب الخبرات في التعامل معها بالخطأ أو الصواب قبل أن يتعامل معها رجل

الشرطة كواقع ميداني يصعب معه اكتشاف الخطأ أو تداركه وما قد يترتب على ذلك من ضياع حق أو طمس دليل تصبح معه الحقيقة حبيسة داخل قمقم مجهول.

خامساً: مسرح الجريمة كمدخل لكشف غموضها:

من البديهي أن يكون لكل جريمة مكان قد وقعت فيه وهو ما يصطلح على تسميته بمسرح الجريمة، ويعرفه البعض بأنه المكان الذي تنبثق منه كافة أدلة الاتهام، فهو يزود ضابط التحقيق بنقطة البدء في بحثه عن الفاعل، ويكشف له عن معلومات هامة تفيد اجراءات البحث والتحقيق، وهو بهذا المفهوم قد يكون مكانا واحدا أو عدة أماكن متصلة أو متباعدة تكون في مجملها «مسرح الجريمة» فكل مكان يستدل منه على أثر مرتبط بالجريمة محل البحث يكون جزءاً من مسرحه.

كما يعرفه البعض بأنه هو مكان ارتكابها الرئيسي الذي يقصده المجرم ويدخل اليه بوسيلته الخاصة، ويعبث بمحتوياته ويترك عليه آثاره، فهو المكان الحقيقي أو الفعلي وهو الذي يوصل الى الأماكن الأخرى التي قد يعثر فيها على الآثار.

ويلاحظ عدم وجود فروق جوهرية بين التعريفين فالأول يرتبط بالمفهوم الواسع لمسرح الجريمة والآخر يقترب من المضمون الضيق لظرف المكان الخاص بالجريمة والذي يتحدد به جهة الاختصاص المكاني من الناحية القانونية، وفي مجال البحث الجنائي الفني نميل الى الأخذ بالمفهوم الواسع، فقد تكون نقطة البداية هي مكان بعيد ومنفصل عن مسرح الجريمة الحقيقي، كالعثور على جثة مجهولة ملقاة في مكان ما ومصابة بطلق ناري، ويكون مكان الإعتداء عليها مجهولا، ورغم ذلك فإن اجراءات البحث والتحقيق تبدأ من المكان الذي عثر فيه على الجثة والذي يعتبر جزءاً من مسرح الجريمة بلاشك، لذلك فإن الأخذ بالمفهوم الواسع يضمن امتداد اجراءات البحث والتعامل الى كل الأماكن التي قد يعثر فيها على آثار أو أدلة تتعلق بالجريمة دون تحفظ أو تباطؤ، وتشمل إجراءات معاينة مسرح الجريمة وما يسمى «بالكشف الحسي» والفحص الدقيق للأمكنة والأشياء والأشخاص وكل ما يفيد في كشف الحقيقة، ووصفها بالكتابة أو بالرسم التخطيطي أو الهندسي واجراءات التسجيل الفوتوغرافي لاثبات حالتها بالكيفية التي وجدت عليها، وما يستتبع ذلك من اثبات وقوع الجرم

بمعاينته بالحواس أو بواسطة الوسائل الفنية المعتمدة، وتحديد نوع الجرم ومكان وزمان وقوعه، والتعرف على شخصية المجني عليه، والجاني، والشهود ومن لهم علاقة بالحادث، وبيان كيفية ارتكاب الحادث، وتحديد الأدوات التي استخدمت، وتوضيح الدافع والأسباب، واكتشاف الآثار المادية، والتعامل معها بالرفع والنقل والمعالجة الفنية، والتأكد من صدق أقوال المبلغ والشهود، واتاحة الفرصة أمام المجرم لاعادة تمثيل كيفية وقوع الحادث، وبيان مدى مطابقة اعترافات المتهم وأقوال المجني عليه والشهود للواقع، ونقل صورة واضحة عن مسرح الجريمة للأجهزة القضائية بما يمكن القاضي من التعرف على جميع مراحل الجريمة.

وتعتبر هذه الاجراءات الفنية الدقيقة هامة للغاية، ويرتبط بدقة أدائها وخبرة القائمين عليها، في كشف غموض الجريمة، والتعرف على الفاعل واقامة الدليل عليه. وكثيرا ما يترتب على الخطأ في هذه الاجراءات أو عدم المعرفة أو نقص الخبرة ضياع الأثر وطمس الدليل وتظل الجريمة مجهولة يتعذر حل لغزها وكشف غموضها.

ولهذه الاجراءات الفنية قواعدها وأصولها التي تحكم وترتب اجراءاتها، وتضمن اتباع التخطيط العلمي السليم والعمل الفني المنظم، المتسم بالموضوعية والمبني على علم وفن ودراسة، وهي أمور يجب أن يتدرب على القيام بها رجل الشرطة على «مسرح جريمة مصطنع» تمثل عليه الاحداث وتفتعل عليه الآثار ويقوم الدارسون بتعود التعامل معه في حالات متغيرة وأساليب مبتكرة ويسمح بتوفر ظروف مناسبة لتطبيق فكرة التعلم الذاتي لفنون البحث الجنائي عن طريق تطبيق فلسفة التجربة «الصواب والخطأ» في ظروف تسمح بالاستفادة الكاملة من الفكرة وتفادي الجانب السلبي، لأننا على المسرح المصطنع لا نتعامل مع واقع يضار بهذا الخطأ، كما أن قلة الخبرة أو التصرف العشوائي أو الخطأ على مسرح الجريمة المصطنع عندما يصحح بتوجيه من المدرب يبقى هذا التصحيح وهذه المعرفة في عقل وذاكرة المتدرب خبرة وعلما لا يتأثران بالنسيان ولا يضيعان مع مرور الزمان.

التعريف بمسرح الجريمة التماثلي

أولًا: مسرح الجريمة المغلق:

يقصد باصطلاح مسرح الجريمة المغلق ذلك المكان الذي يتم اختياره وتخصيصه وتصميمه وتجهيزه على النحو الذي يسمح بتمثيل أنواع متعددة من الجرائم كالقتل أو السطو

أو الاغتصاب وغيرها من أنماط الجرائم التقليدية بقصد التدريب، وهذا المسرح الذي تجري عليه الأحداث يمكن تغييره من شقة الى فيلا أو مصرف أو محل تجاري أو محل عام أو فندق أو مؤسسة هامة أو هدف استراتيجي، الى غير ذلك من الأمكنة التي يمكن أن تتعرض لوقوع مثل هذه الجرائم عليها، وفي كل هذه الحالات التدريبية تصطنع آثار الدخول سواء كانت بالعنف أو التسلق أو المفاتيح المصطنعة الى غير ذلك من الأساليب، وكذلك تتنوع أدوات تنفيذ الجريمة كاستخدام الأسلحة النارية والأسلحة البيضاء، والمواد المخدرة والسامة، ويتم اصطناع آثار حقيقية لهذه الأدوات، بالاضافة الى آثار أخرى للبصمات والاقدام والدم والبقع المنوية وافرازات الجسم والشعر والزجاج والطلاء والأنسجة والألياف، وتترك هذه الآثار في أماكن غير واضحة، وبشكل يرتبط بواقع احتمالات العثور عليها، ويتم تدريب رجل الشرطة على كيفية التعامل مع هذه الآثار والتعرف عليها ونقلها الى المختبرات الجنائية وتفسير نتائج فحص هذه الآثار وإعادة ترتيب المسرح، وتشخيص كيفية وقوع الحادث، وتفتيش مساكن المشتبه فيهم والمتهمين وربط الآثار وتحديد الاحتمالات ووضع خطط البحث ومتابعة النتائج الى غير ذلك من العمليات الشرطية من حوادث واقعية واجراءات مصطنعة ويمكن عرض أهم الأوصاف المميزة لهذا المسرح الذي نقترح أن يكون عبارة عن قاعة تبلغ مساحتها حوالي ٤٠٠ متر مربع تقريبا تضم مسرحا للتعامل الفعلي مع آثار مسرح الجريمة ومشرفتين لمتابعة الدارسين للبحث، وغرفة إشراف وتوجيه المدربين والأساتذة، وذلك على النحو المبين في الرسم التوضيحي وتزود هذه القاعة بالمعدات التالية:

- قواطع خشبية متحركة تسمح بتشكيل مسرح الجريمة حسب نوع الجريمة المطروح للدراسة.
- أثاثات منزلية ومكتبية توضع في أماكنها حسب الحاجة منها لتضفي جوا من الواقعية على المكان.
- نماذج وملابس وديكورات لتمثيل الجريمة بالاستعانة بالدارسين.
- آلات وأدوات ومعدات كاملة تمثل أنماطا من الأدوات المعتاد ارتكاب الجريمة بها ووسائل الدخول والخروج بما يمكن من إحداث الآثار المادية أمام الدارسين ومشاهدتهم لها على الواقع.
- دائرة تليفزيون مغلقة لأغراض التدريب في القاعات الدراسية.

أدوات تصوير تليفزيوني لإعداد أفلام تدريبية عن مسارح جريمة واقعية.

- دائرة اتصال لاسلكي تبين الدارسين على مسرح الجريمة وغرفة المتابعة لتوجيه الدارسين على مسرح الجريمة لأسلوب التعامل الأمثل مع الآثار المادية.

ونعرض فيمايلي أهم المواصفات الفنية للموقع:

الدور الأرضي:

١ ـ صالة مسرح الجريمة:

- مساحتها حوالي ١٩٠م٢ (٢٠ × ٩,٠م).
- يتم تصميمها على نظام (البرتكيلات)(*) المتحركة كما هو متبع في مسارح الاستعراض أو المنوعات.
- يتم تشكيل وتصميم مسرح الجريمة على هيئة قواطع خفيفة «قماش» يتم انزالها من أعلى قطاع (السوفيتا)(**)
- ينم تحريك البرتكيلات وفق نظام ميكانيكي آلي.

٢ ـ المخازن والاكسسوار:

- حجرة مساحتها ٣١,٠م٢ «١٠,٥ × ٣م».
- تحتوي على بعض الأثاث المنزلي والمكتبي وبعض النماذج والملابس والديكورات التي يسهل نقلها بسهولة.

٣ ـ وحدة الاذاعة والاتصالات.

- عبارة عن حجرة مساحتها ١٢,٢٥م٢ «٣,٥ × ٣,٥م».
- تحتوي على دائرة تليفزيونية مغلقة لأغراض التدريب في القاعات.
- تضم أدوات تصوير فيديو لاعداد الأفلام التدريبية.
- تضم دائرة اتصال سلكية ولاسلكية لأغراض التدريب.

(*) ـ عبارة عن منصة مرتفعة عن مستوى سطح الأرض (٣٠ ـ ٦٠سم) ويمكن انزالها لتكون في مستوى سطح الأرض وذلك وفق نظام ميكانيكي آلي.

(**) عبارة عن لفة «رول» قماش مبروم يتم فرده الى اسفل ليكون حائطا

٤ - وحدة الكهرباء والإضاءة:

- حجرة مساحتها ٧م٢ (٢ × ٣,٥م).
تضم لوحة التوزيع الرئيسية للموقع كله.
يمكن أن تحتوي على مولد كهرباء متوسط للموقع.

٥ - وحدة الشئون الادارية:

- حجرة مساحتها ٢١م٢ (٣,٥ × ٦م).

٦ - صالون استقبال.

- صالة مساحتها ٤٠م٢ (١٠ × ٤م).
يوجد بها سلم يؤدي الى الشرفة.
يمكن استخدامها في أغراض الاستراحة بين الفترات التدريبية.

٧ ادارة الأقسام الفنية:

- حجرة مساحتها ٢١م٢ «٦ × ٣,٥م».
- يتم ربطها سلكيا ولاسلكيا بوحدة الاذاعة والاتصالات.
- تحتوي على دائرة تلفزيونية مغلقة يمكن عن طريقهامتابعة الدارسين وتوجيههم أثناء عملهم في مسرح الجريمة وإصدار التعليمات وتقدير الموقف.

٨ المطبخ:

- ويشغل مساحة ١٠,٥م٢ «٣,٥ × ٣م».
- يستخدم لخدمة مسرح الجريمة بصفة عامة.
- يمكن استخدامه لمسرح جريمة مكمل لمسرح الجريمة الأساسي.

٩ - وحدة المعمل الجنائي والفحوص المبدئية:

- ومساحتها ٣٦,٧٥م٢ «١٠,٥ × ٣,٥م».
- تضم بعض الأجهزة المعملية الخفيفة الخاصة بإجراء الفحوص الأولية الخاصة بالدم أو المقذوفات أو البصمات.. إلخ.

الميزانان:[1]

١، ٢ - شرفتا مشاهدة الدارسين:

- مساحة كل شرفة ٥٢,٥٠م٢ (١٧,٥م × ٣م).
- تجهز بكراسي مصفوفة على هيئة مدرج.

يتم تزويدها بسماعات لمتابعة ما يدور بمسرح الجريمة.

- يتم ربطها بالدائرة التلفزيونية المغلقة.

٣ - غرفة الكنترول:

- مساحتها ١٢م٢ «٣ × ٤م».

يتم رصد درجات الدارسين فيها وإعداد نتائجهم.

- يتم ربطها سلكيا ولاسلكيا بمسرح الجريمة لمتابعة وتقدير المواقف.

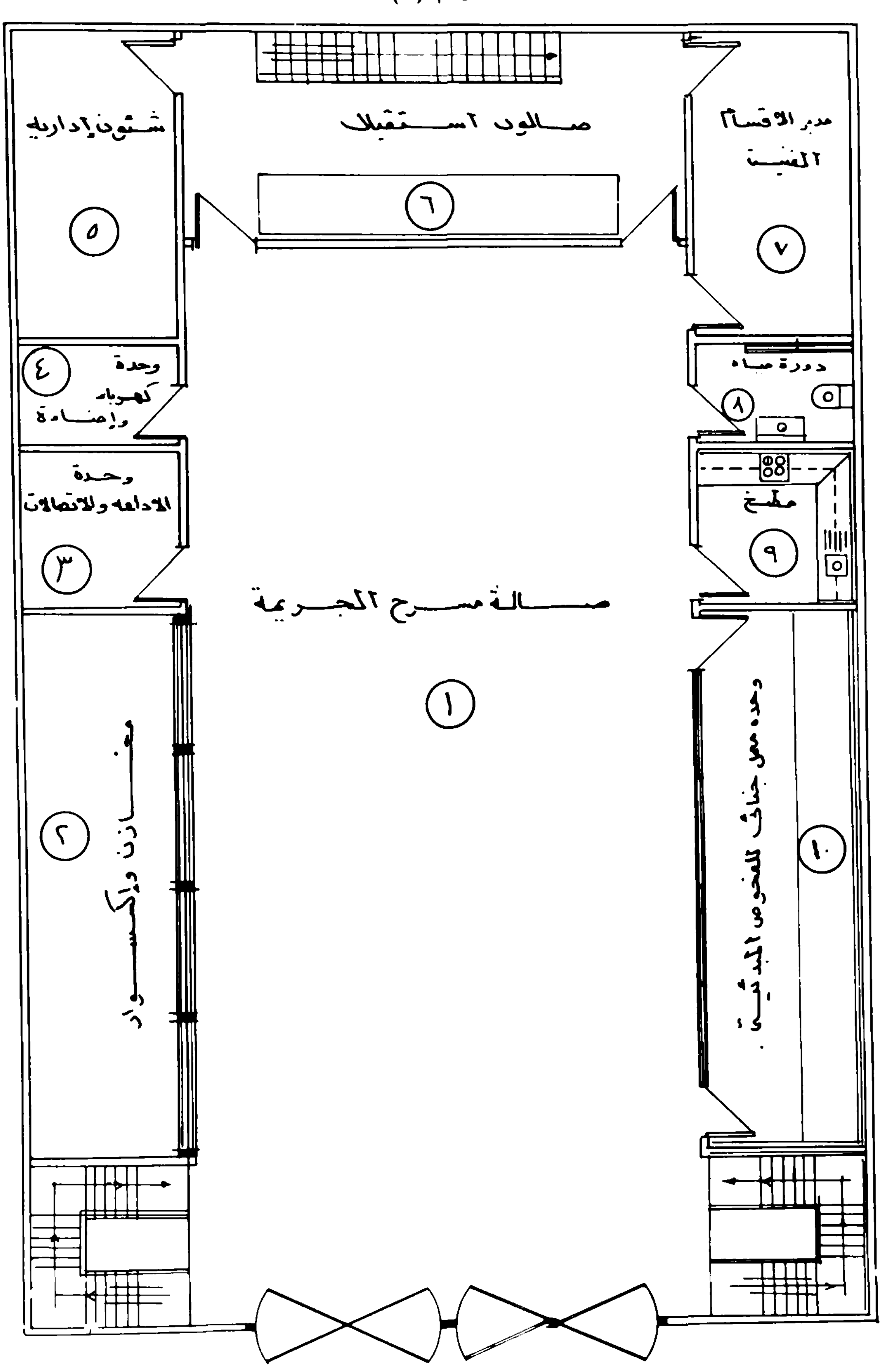
٤ غرفة إشراف الأساتذة على الدارسين:

- مساحتها ٤٠م٢ «١٠ × ٤م».
- تزود بمناضد وكراسي لجلوس الأساتذة.
- يتم ربطها بدائرة الاتصال السلكية واللاسلكية.
- يتم ربطها بالدائرة التلفزيونية المغلقة.
- تسمح بتحقيق اتصال بين الأساتذة والدارسين كل على حدة لتوجيهه وتقدير المواقف وإصدار التعليمات.

---

١ - انظر الشكلين رقم (٢،١) ويمثلان مسقطا افقيا للموقع المقترح.

الشكل رقم (١)


صالون استقبال
شئون إداريه
مدير الأقسام الفنية
وحدة كهرباء وإضاءة
دورة مياه
وحدة الاذاعه والاتصالات
مطبخ
صالة مسرح الجريمة
مخازن وإكسسوار
وحده معمل خاص للفحوص المبدئية
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧
٨
٩
١٠

الشكـــــل رقم (١)

مسقط أفقي للدور الأرضي بمقياس رسم ١ ١٠٠ يظهر به مايلي:

١ ـ صالة مسرح الجريمة.

٢ ـ المخازن وتحوي القواطع والأثاث والاكسسوارات التي يمكن تشكيل مسرح للجريمة بها.

٣ ـ وحدة للاذاعة والاتصالات تحوي دائرة تلفزيونية مغلقة ودائرة اتصال سلكية للاتصال بالدارسين والمشاهدين.

٤ ـ وحدة كهرباء وإضاءة.

٥ ـ شئون إدارية.

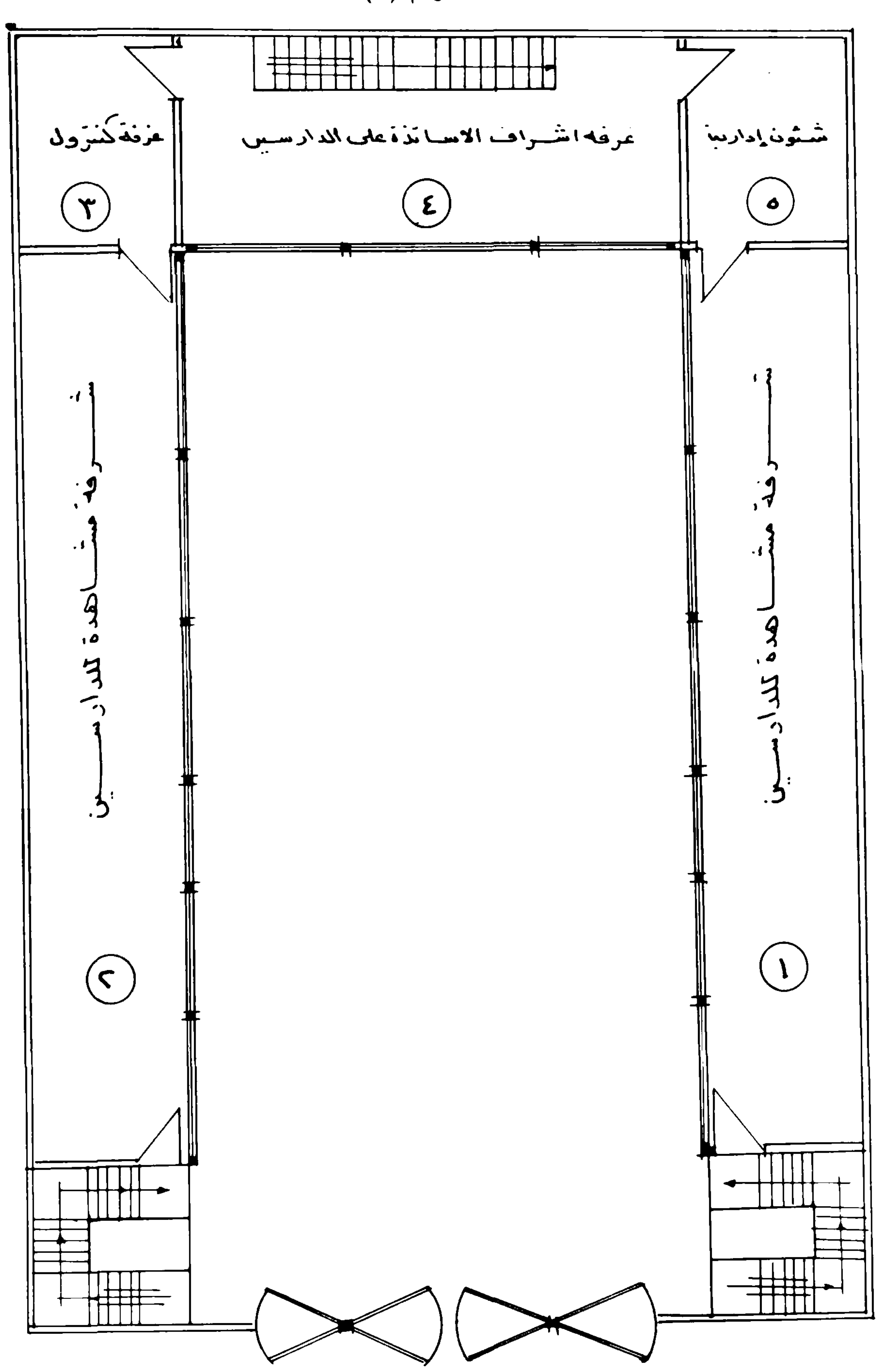
٦ ـ صالون استقبال.

٧ ـ مكتب مدير الأقسام الفنية.

٨ ٩ ـ دورة مياه ومطبخ ويمكن الاستعانة بهما أيضا في تشكيل مسرح الجريمة.

١٠ ـ وحدة معمل جنائي للفحوص المبدئية.

الشكل رقم (٢)



غرفة كنترول
غرفة اشراف الاساتذة على الدارسين
شئون إدارية
٣
٤
٥
غرفة مشاهدة للدارسين
غرفة مشاهدة للدارسين
٢
١

الشكــــل رقم (٢)

مسقط أفقي للميزانين المطلين على صالة مسرح الجريمة ويظهر به مايلي:

١، ٢ الشرفتان المخصصتان لمشاهدة الدارسين.

٣ غرفة كنترول.

٤ غرفة إشراف الأساتذة على الدارسين.

٥ ـ شئون ادارية.

ثانياً: المسرح المفتوح لعمليات الشرطة:

وهو ما يهدف الى تدريب الدارسين على اتخاذ القرارات السليمة، ووضع الخطط والأساليب المناسبة للتعامل في مواجهة حالات الاعتصام، والتظاهر، والكوارث الطبيعية، والمصادمات الكبيرة، وعمليات التخريب والانفجارات، ويمكن اعداد مبنى المركز كمسرح عمليات مفتوح وتجري فيه من خلال خطط مدروسة وتدريبات عملية على مواجهة هذه الحالات، ويمكن استخدام الدارسين للقيام بتمثيل هذه الحالات على الطبيعة، ويلزم لاعداد هذا المسرح الآتي:

- إعادة تخطيط مبنى وطرقات المركز كشوارع وتزويدها بإشارات ضوئية، وتركيب عدسات تلفزيونية للمراقبة، واعداد رسوم تخطيطية لهذه المواقع.
- إعداد غرفة عمليات كاملة لتلقي البلاغات، وتقدير الموقف واصدار التعليمات واتخاذ القرارات.
- تزويد المركز بنماذج من سيارات النجدة، والاطفاء، والانقاذ، وقوات رمزية من مختلف قطاعات الشرطة أثناء اجراء هذه التدريبات.
- إعداد برامج تدريبية في مختلف عمليات الشرطة بمعرفة الأجهزة الفنية المتخصصة بوزارة الداخلية لتكون موضع تدريب عملي وميداني للدارسين.

هذه مجرد عناوين لموضوعات هامة تتيح تدريب الطالب على كل المواقف ميدانيا، خاصة وأنه لم يعد هناك وقت لدى قيادات الشرطة لنقل خبراتهم العملية المكتسبة وصقل مواهب زملائهم أثناء أداء وظائفهم، كما أن الكثير من هذه الحالات والحوادث الهامة لا تسمح الظروف عند وقوعها بالقيام بهذا الدور التدريبي، كما يمكن ان تثمر هذه المسارح التدريبية في مختلف الدورات والمستويات التدريبية من خلال عمليات أكثر دقة وأصعب أداء حسب مستوى البرنامج التدريبي والدارسين وأهداف الدورة.

الخاتمـــــة:

من خلال العرض السابق.. أمكن إيضاح السمات المميزة للجريمة العصرية، ولاحظنا مدى ما طرأ عليها من تغير في شكل وأسلوب ارتكاب الجريمة، وطبيعة وثقافة المجرم، ولاحظنا انها متغيرات جوهرية ارتبطت أساسا بالعلم، ولابد أن تواجه بنفس الأسلوب العلمي، كما أن نتائج تقويم عناصر عمليات البحث الجنائي التقليدية تشير الى مدى تأثرها سلبيا ببعض السمات الاجتماعية المعاصرة سواء بسبب قيم وعادات المجتمع السائدة أو بسبب التطور السريع في مجال العلوم الحديثة واستفادة المجرم منها، بالاضافة الى الكثافة السكانية العالية وتلاشي المسافات وسهولة الاتصالات ووسائل الانتقال، مما انتهى بنا الى ضرورة المواجهة العلمية مع الجريمة العصرية.

واستعرضنا طبيعة الخبرة الشرطية وأوضحنا أنها ليست من الخبرات التقليدية التي يسهل نقلها أو تعليمها، وأنها تحتاج الى تدريب عملي ميداني بدرجة تفوق بكثير حاجاتها الى الدراسات النظرية، وأوضحنا مدى أهمية فحص مسرح الجريمة كمدخل للتعرف على كيفية وقوع الحادث وشخصية الجاني وصفاته، وأسلوب استخدامه لأدوات مسرح الجريمة، والتعرف على الآثار المادية المتخلفة به وكيفية الاستفادة منها، بوصف الموقف واستنباط المعلومات التي توحي بها الآثار المادية، والربط بين هذه المعلومات وبين ما توافر في التحقيقات وفي اجراءات البحث الجنائي، والتحريات ومراكز المعلومات الجنائية من بيانات مسجلة، ووضع خطط البحث على ضوء الاحتمالات الواردة وترتيب أولوياتها، وتوزيع الأدوار على الباحثين ومتابعة النتائج، واعادة ترتيب الأولويات بناء على ما يستجد من معلومات وبيانات، في تعاون وتنسيق لفريق واحد يجمع بين الخبراء العاملين بالمختبرات الجنائية، وما يصلون اليه من نتائج، واجهزة البحث الجنائي وما تصل اليه من معلومات، وأجهزة تحقيق وما يتوافر لديها من أقوال بهدف كشف غموض الجريمة والتعرف على الفاعل واقامة الدليل عليه، حتى يتمكن القاضي من الحكم بإدانته وانزال العقاب به لأنه مصدر أذى لمجتمعه ولكل من يتصل به.

وهذه العمليات الشرطية المعقدة تحتاج بالضرورة الى تدريب عملي على أسلوب التعامل مع مسرح الجريمة الذي يتغير بتغير نوع الجريمة وأسلوب وأدوات ارتكابها والقدرة على جمع الأدلة المادية المتخلفة عن الجرائم ومعالجتها حتى يتسنى التعرف على مرتكبي الجرائم.



الترجمة

التدريب .. بين النظرية والتطبيق[1]

تاليف جون أنيت[*]

ترجمة الدكتور فارس حلمي[**]

مقدمة المترجم

نشأ عن الوعي المتزايد بأهمية التدريب في البلدان النامية عشرات من مراكز التدريب التي أنشأتها الدول والمؤسسات الخاصة، كما أن ألوفا من الأفراد يذهبون سنويا الى البلدان المتطورة بحثا عن البرامج التدريبية، لكن للأسف لم يواكب هذا الوعي المتنامي وعي آخر بأهمية توفير شروط نجاح التدريب، وقد يكون سبب ذلك هو عدم وضوح معنى التدريب بالرغم من أن المشتغلين به قد يتصورون عكس ذلك وقد يكون هناك سبب آخر وهو وجود هيئات توفر تأهيلا علميا عاليا في هذا الصدد، هذه المسألة جد غريبة، لأن التدريب ليس سوى عملية تعلم بغض النظر عن التمييز بينهما في كثير من الكتابات، وكانت هذه العملية ومازالت من أهم موضوعات علم النفس اذا لم تكن هي موضوعه الأهم ولا يمكن لأحد أن يتجاهل انجازات علم النفس في هذا المجال، وتقتضي الموضوعية ألّا نلوم أنفسنا كثيرا في العالم النامي لأن البلدان المتطورة نفسها مازالت في بداية طريق عقد الصلة مابين التدريب في مجال العمل ونتائج البحوث في إطار التعلم الأكاديمي.

(*) استاذ علم النفس بجامعة وورِيك. كوفنتري. انجلترا.

(**) استاذ علم النفس المساعد بجامعة الملك سعود بالرياض المملكة العربية السعودية

1 - Source: Psychology At Work (Ed. Peter War) Penguin, 1982.

جون أنيت مؤلف هذه المقالة القصيرة التي استهدفت تعريف القارىء بالخطوط العريضة لهذه الظاهرة هو من الرواد في هذا المجال بحثا وتأليفا ليس في بريطانيا فقط وانما على الصعيد العالمي كذلك، وبرغم مرور اكثر من خمسة عشر عاما على هذه المقالة الا انها مازالت تحتفظ بحيوية متجددة ويلائم حجمها كذلك المجلة العربية للتدريب، والغرض من نقل هذه المقالة الى العربية هو لفت انظار العاملين العرب في مجال التدريب الى ضرورة وجود العديد من الكتب المتخصصة في علم التدريب في المكتبة العربية تأليفا وترجمة، فبدون معرفة طبيعة هذه العملية والقوانين التي تتحكم فيها لا نستطيع اتقان التدريب ولا نستطيع تطويره بحيث نوظف امكانات الابتكارات التكنولوجية الحديثة من أجل رفع مستوى فعالية التدريب الذي يشكل حجر الزاوية في النهضة التي نريدها، لهذا لابد من الاشارة الى أن العالم بصفة عامة والبلدان النامية بصفة خاصة بحاجة ماسة الى مراكز أو معاهد تتخصص في إعداد خبراء التدريب.

وأخيراً تمت ترجمة هذا المقال بعد الحصول على إذن خاص من المؤلف.. أما عن أسلوب الترجمة فقد اعتمدت ترجمة المعنى بدلا من الترجمة الحرفية وتجاوزت عن بعض الجمل التي نعتقد أنها لا تفيد القارىء وهي قليلة جدا.

المقدمـــــــــة:

يتم التدريب في العالم الصناعي الحديث في ظروف غير مواتية تماما مما قد يؤثر سلبا على اختيار أهدافه ووسائله، وليس من الغريب أن يجد الأخصائي النفسي المكلف بتصميم دورة تدريبية أن أهمية عوامل مثل القيم الاجتماعية والتكلفة وخصائص المتدربين، تساوي أهمية الشروط التي يجب توفيرها من ناحية نظرية لتحقيق نجاح العملية التدريبية، ويأخذ التصميم الناجح لأي برنامج تدريبي في اعتباره أية تغيرات كيفية أو كمية تطرأ على أداء المتدربين أثناء تدريبهم.

اكتساب المهارات:

ذكر فتس ١٩٦٥م أن عملية اكتساب المهارات يمكن تقسيمها الى ثلاث مراحل متمايزة هي المعرفية والترابطية وأخيرا التلقائية (الآلية)

تتميز المرحلة الأولى بالاستيعاب النظري للمعلومات، حيث يكتسب المتدرب قدرا من الفهم للواجب المطلوب منه أن يتعلمه عن طريق الشرح والمناقشة والأسئلة ووسائل الايضاح.. إلخ، ويؤكد صحة ما ذهب اليه فتس ما يجري الآن من دراسات في المختبر الذي أقوم بالاشراف عليه، فالتدريب على الواجبات الحركية البسيطةمثل تتبع نجمة تظهر على المرآة قد يتم من خلال مراقبة الآخرين أو عن طريق الاستماع الى محاضرة نظرية أو عن طريق الممارسة الذاتية الفعلية للواجب، وعندما طلبنا من المتدربين أن يحدثونا عن عملية التتبع قالوا الكثير عن الصعوبات التي واجهتهم وعن الأساليب التي استخدموها للتغلب على تلك الصعوبات.

واذا أردنا النجاح للبرامج التدريبية فلابد من التغلب على الصعوبات التي تعترض طريق التعلم ولا تكفي معالجتها على المستوى الذهني فقط، ومن هذه الصعوبات انعدام العلاقة بين النظرية والتطبيق، تدريب المهندسين المبتدئين مثلا يتضمن جانبين أحدهما نظري يتم تقديمه من خلال المحاضرات وأما تقويمه فبواسطة الاختبارات الموضوعية لقياس مقدار

تحصيل المتدربين من خلال فحص إنتاجهم الفعلي وليس من النادر أن نجد أن تقديم جانبي التدريب (النظري والتطبيقي) يتم بوساطة مدربين مختلفين، وفي أماكن متعددة وكأنهما مستقلان الى حد كبير، أظهرت إحدى الدراسات «وليامز وايتمور ١٩٥٩م» أن عمال صيانة المعدات الالكترونية أحرزوا تقدما مطردا في اكتشاف أعطال الآلات المعقدة في عين الوقت الذي أظهروا فيه نسيانا متزايدا لأسس ومبادىء الإلكترونيات التي تعلموها في الدورة التدريبية.

وتشير هذه النتيجة وما يشبهها الى ضرورة فحص العلاقة بين النظرية والتطبيق، أي بين اكتساب المهارات العملية وما يرتبط بها من معلومات نظرية.

ونلاحظ في المرحلة الثانية من مراحل اكتساب المهارة أن مجرد تكرار الواجب الذي نتعلمه يؤدي الى تحسن متزايد في الآداء، وتسمى هذه المرحلة بالترابطية نظرا للاعتقاد بأنها تتضمن إنشاء صلات متزايدة القوة بين الاستجابات الصحيحة (ما نتعلمه) والمثيرات الموجودة في البيئة المحيطة بالعملية التعليمية، أظهرت نتائج دراسات قام بها فتس ودينينجر ١٩٥٤م وفتس وسويتزر ١٩٦٢م وأيضا سمث وسمث ١٩٦٢م لدراسة أسس التعلم الارتباطي في المعمل باستخدام أسلوب رد الفعل أن التقدم بطيء ولكنه مستمر، أما اذا تم التعلم في ظروف من التعب والضغط النفسي فإن الارتباطات الأخيرة (الحديثة) تختفي بطريقة غير ارادية وتظهر بدلا منها استجابات أخرى قديمة ومألوفة «عادات قديمة».

يحدث النمط الثالث من التعليم في مرحلة متأخرة من التدريب ويمكن وصفه بتلقائية الاستجابة، مثلا قد نلاحظ في بداية التدريب أن المتدرب يحاول جاهدا تكرار واجب دون نجاح كبير، بينما نجد أن العامل الماهر يكرر ذلك الواجب بسهولة، يبدو أن هذا التباين في الآداء يعود الى تغير في مستويات التحكم، مثلا تعتمد مهارة قيادة السيارة على تحليل المعلومات الواردة من الحواس وقد تتطلب هذه العملية في البداية وقتا طويلا جدا، لكن وفي مرحلة متأخرة من ممارسة قيادة السيارة سنجد أن الانسان قادر على تحليل المعلومات الواردة في الوقت الذي يراقب فيه الآداء العام والانتباه الى أي أخطار غير متوقعة في الطريق بالاضافة الى الاستمتاع بجمال الطبيعة.

ذكر أنيت وكاي ١٩٥٧م أن البيانات المرتبطة بواجب يتكون من تكرار حركات معينة يمكن توقعها تدريجيا ولا تعود تلك البيانات تعطينا أية معلومات أو أفكار جديدة عن هذه الحركات الجزئية، أما عند تعلم بعض الواجبات الأكثر تعقيدا فإن التنوع فيما يصدر عن المتدرب من استجابات يؤدي الى زيادة كبيرة في كمية البيانات أو المعلومات التي يجب عليه تحليلها أو معالجتها، فقد أوضح فلشمان و رايخ ١٩٦٢م أن آداء الأشخاص الذين حصلوا على درجات عالية على اختبار الحساسية الحركية، يميل الى أن يكون أيضا مرتفعا في المرحلة الأخيرة من قيامهم بواجب يتضمن تآزر حركة اليدين، لكن يمكن القول أن الحركة البسيطة لأحد أطراف الجسم تتطلب عددا من الانقباضات العضلية والموقوتة بدقة بالغة مما يكفي لتحريك ذلك الجزء من الجسم الى جهة معينة مسافة معينة وبعد ذلك تنشط الكوابح من أجل إيقاف الطرف عند نقطة معينة، هذا النوع من النبضات العصبية المنبعثة والضرورية لتحقيق الغرض نسميها البرنامج الحركي، في البداية تكون لدينا العديد من البرامج الحركية، وخبرتنا بهذه البرامج، أي مدى نجاح أو فشل برنامج معين في تحقيق الهدف سيؤدي الى تقرير ما اذا كان سيتم الاحتفاظ به من أجل استخدامه في المستقبل أم لا، ولما كان البرنامج الحركي سيتم الاحتفاظ به بدون تعديل أطلق آدمز ١٩٧١م على هذه النظرية إسم نظرية الدورة المفتوحة، في مقابل نظرية الدورة المغلقة التي تعزو التعلم الى تغيرات مصدرها معرفة النتائج.

يتم عرض النظريتين في بعض الأحيان على أنهما متضادتان آدمز ١٩٧٦م، شميدت ١٩٧٦م، لكن من المحتمل حدوث كلا النوعين من التعلم، فقد قام بيو ١٩٦٦م بتجربة أوضحت أن شيئا من هذا القبيل ممكن الحدوث أثناء أداء واجب بسيط مثل واجب التتبع حيث كان على الفرد القائم بالعمل أن يبقى المؤشر داخل نقطة الهدف من خلال الضغط على مفتاحين بالتناوب مما يؤدي الى اتجاه المؤشر بسرعة في اتجاه معين أو الاتجاه الآخر من خلال الضغط على المفتاح الثاني، بعد فترة من الممارسة الطويلة طور بعض الأفراد أسلوبا يقضي بالضغط على المفاتيح بعد أن يكون المؤشر قد ابتعد بطريقة واضحة عن نقطة الهدف، هذا الأسلوب المعتمد على معرفة النتائج يتناقض مع الأسلوب الثاني المتمثل في الاستمرار في تغيير نسبة الوقت المخصصة للضغط على كل مفتاح على حدة، باختصار يبدو من الواضح انه

من الممكن تحسين أو تطوير مهارة من هذا القبيل عن طريق أسلوب الدورة المغلقة أو أسلوب الدورة المفتوحة.

يشير العرض المختصر السابق لعملية اكتساب المهارات الى أن التدريب أكثر من مجرد اتاحة الفرصة أمام الفرد لممارسة التكرار بما في ذلك التكرار الذي يشمل معرفة النتائج، حتى الواجبات اليدوية البسيطة تتضمن عمليات معرفية معقدة ولابد من توضيح الأساليب المختلفة للمتدربين أو اتاحة الفرصة أمامهم لتطوير أساليبهم الخاصة كي يتمكنوا من معالجة الواجبات التي هم بصدد تعلمها، سنشرح في الجزء التالي بعض هذه الأساليب.

أدوات «تكنولوجيا» التدريب:

أي نوع من المعدات نستخدمه بغرض التعليم أو التدريب نطلق عليه اسم أداة تدريب ويمكننا أن نميز من بين هذه الأدوات ثلاث فئات تختلف عن بعضها البعض، فهناك أدوات الايضاح presentation devices والنماذج simulators والآلات المعلمة teaching machines تشتمل أدوات الايضاح على الكتب والرسوم البيانية الحائطية والأفلام السينمائية والتلفزيونية، وتتميز بأنها تختزن أو تحتفظ بقدر معين من المعلومات تقوم بتوصيله او عرضه على الآخرين، وبالرغم من ان المعلومات التي تتضمنها أي من هذه الأدوات قد يتم تنظيمها وتنسيقها بطريقة قد تجعلها شيقة وشاملة الا أن هذا لا يضمن ملاءمتها لكل متدرب على حدة وبالتالي قد لا تضمن الحد الأدنى من الانتباه لها او التفاعل معها، ومع ذلك فهي ترتقي بمستوى معرفتنا بالأماكن أو الأشياء أو الأحداث الى مستوى قريب من الخبرة الحية وبدونها لابد من الاعتماد على الخيال الفردي، ومن المميزات الايجابية لهذه الأدوات قدرتها على اختزال الزمان والمكان أو اطالتهما بهدف التوضيح، لكن هذه الأدوات بالرغم من كل ايجابياتها تبقى أدوات مساعدة فقط للمدرب.

أما النماذج فإنها توفر فرصة أكبر للمتدرب للتفاعل مع الواجبات التي يتدرب عليها، وتمثل نماذج الطائرات مثلا، بدرجات متفاوتة من الدقة، أدوات التحكم في طائرة حقيقية مما

يتيح الفرصة أمام المتدرب لممارسة التحكم الفعلي في الطائرة أثناء عمليات التشغيل والاقلاع والهبوط أو مواجهة المواقف الخطرة كالعواصف أو البرق.. إلخ، مهارات من هذا النوع تتطلب تآزرا ادراكيا وحركيا وبالتالي لا يمكن تعلمه من غير طريق الممارسة أو العمل الفعلي، لكن من الملاحظ أن التدريب باستخدام النماذج لابد أن يتضمن اشراف المدرب.

يشير مصطلح الآلة المعلمة عندما بدأ استخدامه الى أداة بدأت تأخذ من وظائف المعلم أو المدرب ما يكفي لقيامها بدوره أي تعليم المتدربين، يوضح الشكل رقم (١) بطريقة بسيطة بعضا من وظائف المعلم التي يجب أن تقوم بها الآلة اذا ما حاولنا بطريقة جدية أن نجعل التدريب مسألة آلية، يوضح المربع الأول ضرورة وجود مخزن للمعلومات المرتبطة باهداف التدريب .. وبالرغم من أن أهداف التدريب قد يتم تحديدها من خلال الاتفاق بين المعلم والمتدرب الا أن من أهم واجبات المعلم هي تحديد وتوفير المعلومات المرتبطة بالأهداف، أما المربع الثاني فيمثل اختيار المواد وتنظيمها في جدول أو برنامج للتدريس، مثل إعداد قائمة بالموضوعات والتمرينات وترتيبها من حيث صعوبتها أو تعقيدها، وتعتمد عملية الاختيار على أسس نظرية أو على خبرة المدرب العملية.

بعد ذلك.. ينم عرض المادةالتدريبية (المربع الثالث) والأمثلة والتمرينات على المتدربين، ويتحدد أسلوب العرض بعدة عوامل منها طبيعة موضوع التدريب أو المهارة التي يجب اكتسابها لكن المتدرب نفسه قد يفضل أسلوبا على آخر (المربع رقم ٣) مثلا قد يفضل أحد المتدربين الأشكال والرسومات على الكلمات، عند مرحلة معينةنطلب من المتدرب أن يظهر لنا مقدار فهمه أو مستوى اكتسابه للمهارة التي يتدرب عليها (المربع رقم ٥) أي لابد من فحص أو تقويم أداء المتدرب (المربع رقم ٦) في جميع الظروف.

في المواقف التعليمية البسيطة يتم عادة تقديم مشكلة بعد اختيارها بعناية، ويطلب من المتدربين في النهاية محاولة إعطاء حلول أو إجابات نقارنها بإجابات صحيحة معدة سلفا مما يؤدي الى تأكيد صحة إجابة المتدرب أو تعديلها، هذا الأسلوب الواضح يبدو أنه ملائم لهذه المواقف البسيطة. أما المواقف الأكثر تعقيدا فتتطلب أسلوبا أكثر تطورا، فتقويم محاولات أو

إجابات المتدربين مثلا قد لايشير فقط الى خطأ المتدرب وانما قد يعطي انطباعا عن مدى استيعاب المتدربين أو مستوى فهمهم مما قد يؤدي الى تغيير أو تعديل أسلوب التدريب كتقديم مواد جديدة أو تمرينات مختلفة، وقد نعمد الى المتابعة المنتظمة (المربع رقم ٧) لآداء المتدربين عبر فترة زمنية معينة أو فحص نوع معين من الاجابات مما يساعد على اختيار أسلوب أكثر ملاءمة لموضوع التدريب.

يمثل «المربع رقم ٨ في الشكل رقم ١» مخزنا افتراضيا لأساليب التدريب العديدة، ويتضح أن سمات المتدربين وخصائصهم تؤثر في اختيار الأسلوب (يوضح الشكل سهما يصل ما بين المتدرب «المربع رقم ٤» ومخزن الأساليب رقم ٨) لكن قد لا يسمح مسئول الأساليب التدريبية (المربع رقم ٩) للمتدرب بأن يؤثر على اختيار الأسلوب الا أنه لا يستطيع عزل نفسه عن نتائج البحوث التي يتم اجراؤها لتقويم الأساليب التدريبية (المربع رقم ١٠).

بالتأكيد أي وصف لأجهزة التدريب لابد أن يكون مسألة تخيلية ولكنه مع ذلك قد يساعد على ارساء إطار نظري يمكننا من فحص مختلف جوانب التكنولوجيا التعليمية.

فالأدوات التعليمية المساعدة المبرمجة مسبقا مثل الكتب والأفلام ليست الا أدوات توضيحية مساعدة لا سيطرة للمتدرب عليها، وهي تتألف من مواد سبق تصميمها وإعدادها على أسس بسيطة، ولكنها فعالة، مستمدة في الغالب من نظرية سكنر في التعليم والتي مازالت تحظى بأنصار مخلصين الا أن كثيرا من الباحثين الحاليين في مجالات التعليم والجوانب المعرفية قد ابتعدوا عنها (انيت ١٩٧٥م) (ماكيشي ١٩٧٤م)، يسمى المشتغلون بعلم النفس هذه الأساليب التشكيل والتدعيم (الاثابة)، يعني هذا في الممارسة العملية العمل على اثارة أو انتزاع استجابات تقترب تدريجيا من السلوك الذي نهدف اليه مع اثابة المتدرب على الاستجابات الصحيحة عند حدوثها، بهذه الطريقة تم انتاج كميات كبيرة من المواد البسيطة حيث الاجابات إما أن تكون صحيحة أو خاطئة بكل وضوح، فهذه المواد أقرب الى أن تكون روتينية منها الى المواد التي تتطلب استخدام مهارات التحليل المنطقي والاستنتاج، وهي لا تتطلب كذلك استخدام أساليب تدريبية متباينة في نفس الوقت، هذا هو السبب في جعل مفهوم سكنر لا يرقى الى مستوى الثورة في الأساليب التعليمية ولكننا لا نستطيع تجاهل أهميته في التدريب الصناعي.

وقد أدى استخدام أجهزة الكمبيوتر في المجالات التعليمية في بداية الستينيات من هذا القرن الى ظهور فرصة ثمينة ساعدتنا على نقل المزيد من وظائف المدرب الحيوية الى الآلة، ويمكننا الآن التمييز بين عدة أنماط من استخدامات الكمبيوتر في مجال التدريب.

ومن أكثر استخدامات الكمبيوتر شيوعا استخدامه كوسيلة ملائمة جدا لتمثيل أو تجسيد خصائص أو خطوات العمليات المعقدة، ففي التجارب الكيميائية يؤدي مزج عدد من العناصر وتسخينها مثلا الى تفاعلها مع بعضها البعض بطريقة معقدة، تساعدنا أجهزة الكمبيوتر في هذه الحالة على تجسيد أو تمثيل هذه العمليات أو الخطوات وفوائد هذا الأسلوب عديدة نستطيع مثلا اجراء التجربة مرات عديدة بحيث نستخدم في كل مرة مقادير مختلفة من المواد الكيميائية وتعريضها لضغوط جوية أو درجات حرارة متباينة، هذا الأسلوب يوفر علينا كثيرا من المواد الكيميائية والوقت بالاضافة الى عدم تعريض الباحثين الى أية أخطار قد تنجم عن الاجراء الفعلي للتجارب، يتضمن استخدام الكمبيوتر في التدريب سلبيات وإيجابيات مثله في ذلك مثل التدريب النموذجي، أما أهم الجوانب السلبية فهو الى أي حد يمكن لهذا الأسلوب تعليم المتدرب الأهداف التدريبية بدون أن يصاحب ذلك تعلم عادات غير ملائمة، تم بحث هذا الجانب السلبي من التدريب النموذجي في مجال التدريب على الطيران حيث تطلبت بعض الواجبات التي يتدرب عليها الطيارون دقة أكبر بكثير من غيرها، تتطلب قيادة الطائرات مثلا مزيجا من مهارات التحكم اليدوي وخطوات روتينية دورية أخرى مثل الفحص الدوري الذي يسبق كل رحلة، إن نقل مهارات التحكم من النموذج الى الطائرة الحقيقية يرتبط بمدى التماثل بين الاثنين، النموذج والطائرة، في حين أن الخطوات أو العمليات الخاصة بقيادة الطائرات يمكن تعلمها من نماذج تقريبية أو من الصور الفوتغرافية، وهذا يوفر التكاليف الباهظة التي يتطلبها توفير غرفة قيادة طائرة خاصة بالتدريب.

يكثر في الولايات المتحدة استخدام الكمبيوتر بطريقة ثانية، حيث تقدم المعلومات للمتدرب بطريقة متطورة جدا ومعقدة، كما يحدث في أسلوب التدريب المبرمج التقليدي حيث تتم تجزئة موضوع التدريب الى خطوات صغيرة عديدة، وتعرض المادة التي تتضمنها كل خطوة على شاشة خاصة شبيهة بشاشة التلفزيون وبعد ذلك يعقد امتحان للمتدرب بعد كل خطوة لمعرفة مدى استيعابه لما سبق له أن تعلمه، ويمكن إعداد الكمبيوتر بحيث يتضمن قناة

صوتية وأماكن خاصة لعرض الأفلام المتحركة والصور الثابتة وقلما خاصا للتعامل مع الكمبيوتر وتحديد الاجابات الصحيحة على شاشة العرض.

ويستخدم الكمبيوتر أيضا بطريقة ثالثة تجعل منه مساعدا للتدريب ولتمارين الممارسة مثلا عند تعلم موضوعات الحساب أو مفردات لغة أجنبية يمكن تصميم برنامج يتضمن عدة تمارين تتباين في مستوى صعوبتها ولكنها تتناسب مع معدل سرعة المتدرب في التعلم، نختار لهذا المجال أساليب تعليمية بسيطة ويعتمد استمرار استخدامها على الاجابات الخاطئة الصادرة عن المتدربين، قدم كل من اتكنسون ١٩٧٦م من جامعة ستانفورد وهارتلي ١٩٧٥م من جامعة ليدز أمثلة عن الفوائد الجمة التي نجنيها من إعطاء المتدرب فرصة للتحكم في مستوى صعوبة المادة التدريبية.

هذا.. ويهتم الباحثون في مجال استخدام الكمبيوتر كمساعد للتدريب بما يمكن وصفه بأجهزة الكمبيوتر الذكية، تستطيع هذه الأجهزة أن تقوم بالتعليم اعتمادا على المعلومات المختزنة في ذاكرتها والتي تمكنها من تقديم أمثلة عديدة كما هو مطلوب، واعطاء اجابات عن أسئلة تتعلق بالمفاهيم الموجودة في ذاكرتها بما في ذلك تلك الأسئلة غير المتوقعة والتي لم تجهز لها اجابات مسبقا، تم تصميم جهاز من هذا النوع لتعليم كيفية التعرف على مصادر الخلل في الأجهزة الالكترونية، تتكون المعلومات الموجودة لدى الكمبيوتر من نموذج للجهاز الذي يتدرب المشارك على اصلاحه بالاضافة الى شرح تفصيلي للجهاز وأساليب أو خطوات التشغيل، ويتضمن البرنامج كذلك القدرة على حساب أو تقدير طريقة عمل الدوائر الالكترونية في ظروف متنوعة وأثناء حدوث أعطال متباينة، اذن يمكن القول تجاوزا أن الكمبيوتر يفهم طريقة عمل الدوائر الالكترونية حيث أنه قادر على استنتاج أو توقع طريقة عمل اجزاء الجهاز المختلفة في ظروف متباينة جدا، هذه الخاصية شديدة الأهمية نظرا لأنها تسمح للمتدرب بالمبادرة بأن يسأل ماذا يمكن أن ينتج اذا ما حدث كذا وكذا؟ بعبارة أخرى يستطيع المتدرب أن يرى نتائج تعطيل احد أجزاء الجهاز، أو أن يعرف الأسباب المحتملة لخلل معين، يمتلك هذا الجهاز مميزات النموذج لكنه يجعل المتدرب قادرا على تعطيل أو تشغيل ما يريد من أجهزة ليرى في كل مرة نتيجة تصرفه.

مرة أخرى يمكن القول أن المتدرب قادر على عقد حوار مع الجهاز الذي يستطيع أن يطلعه على مختلف الاحتمالات المرتبطة بكل خلل محتمل، ولم يكن إعداد برنامج قادر على

تحليل أسئلة المتدرب وتعليقاته ممكنا لولا أن احتمالات هذا النوع من التفاعل بين المتدرب والكمبيوتر محدودة، يستطيع الجهاز بهذه الطريقة أن يخمن أو على الأصح أن يحدد معنى كلمة معينة من كلمات المحادثة اذا كانت موجودة في اطار أو سياق محدد بدقة في ذاكرته.

مازالت أنظمة الكمبيوتر المساعدة للتدريب والمعتمدة على مبادىء الذكاء الصناعي في مرحلة التجريب ولابد من مرور مزيد من الوقت لتقويم مدى نجاحها في أداء دور المدرب، ولنفرض أن هذه الأجهزة لن تتمكن على الاطلاق من القيام بذلك الدور بنجاح كبير، الا أنها ستعطينا فهما أفضل للعمليات المعقدة الكامنة في عملية التعلم والتعليم.

ويطيب لنا عادة اجراء مقارنات عامة بين الانسان وأجهزة الكمبيوتر التعليمية، فنؤكد باستمرار أن أجهزة الكمبيوتر لا تتعب ولا تفقد صبرها ولا تشعر بالملل أو الضجر من أحد المتدربين، ولكن هذه الأجهزة لا تضاهي بأي شكل قدرة الانسان الخبير في التعامل بطريقة مبتكرة مع تعليقات وأسئلة المتدربين، من الواضح أن لكل من الانسان والكمبيوتر مميزات إيجابية وجوانب قصور، لهذا فمن الأفضل أن تقتصر المقارنة بينهما على طبيعة دور كل منهما في موقف معين، مثلا الانسان وحده يستطيع مناقشة موضوعات فلسفية في حين أن الكمبيوتر اكثر كفاءة في مجال شرح الأجهزة المعقدة، وأكثر من ذلك لابد أن نضع في الاعتبار عوامل مثل التكلفة وامكانية توفير الآلة أو الاستعانة بالانسان في الوقت والمكان المحددين عند اتخاذ قرار بشأن استخدام أسلوب معين، وقد يحدث في بعض الأحيان أن الأسلوب الوحيد الذي يمكن استخدامه ليس هو الأسلوب الأفضل، ففي الظروف الراهنة قد تكون تكلفة استخدام أجهزة الكمبيوتر أعلى من تكلفة استخدام الانسان، لكن التقدم الهائل والسريع في صناعة الكمبيوتر كفيل بتغيير هذه الحالة، وليس بعيدا ذلك اليوم الذي تصبح فيه أجهزة الكمبيوتر المساعدة للتدريب والتعليم موجودة في كل منزل الى جانب جهازي الراديو والتليفزيون.

تحديد الأهداف التدريبية:

لا تغني الأساليب التدريبية المتطورة والفعالة عن التحديد الدقيق لما ينبغي تعلمه، كان التدريب يتم عن طريق تقليد العامل الماهر ولم يتطلب ذلك تحديدا دقيقا للأهداف التدريبية، لكن التدريب المنظم والمتقن وخاصة ذلك النوع من التدريب الذي يتضمن موضوعات

متعددة، أو يتطلب اتقانا عاليا لمهارات بعينها لابد من اتخاذ قرارات تحدد بطريقة دقيقة الأشياء التي يجب تعلمها، ما سبق قوله ينطبق على تقويم البرامج التدريبية فنحن لا نستطيع ان نقرر ما اذا كان أسلوب تدريبي معين ملائما أم لا أو ما اذا كان يستحق ما أنفق عليه من تكاليف، الا اذا كان هناك تحديد دقيق لما يجب علينا تعلمه، سنعود الى موضوع التقويم بعد تقديم شرح مختصر لما نعنيه بتحديد الأهداف التدريبية.

يمكننا أن نعقد مقارنة عامة بين الأساليب التصنيفية والأساليب التحليلية في هذا الصدد يبدأ الأسلوب التصنيفي بنظرية معينة حول أنماط السلوك المختلفة، ويحاول الأخصائي الذي يتبع خطوات هذا الأسلوب أن يصنف النشاط الذي تتضمنه مهنة معينة أو واجب معين صمن أحد الأنماط التي سبق تحديدها أو فيما اذا كانت أنماط سلوكية معينة تتجلى في تلك المهنة بصفة عامة.

أما الخطوة الأخيرة فتتمثل في أن يعتمد على نتائج البحوث السابقة لاختيار الأساليب الملائمة للتدريب على الأنماط السلوكية التي تتضمنها المهنة التي نحن بصددها، أما الأسلوب التحليلي فلا يعنيه أمر وصف السلوك وإنما يهتم بالوصف التفصيلي الدقيق للسلوك أو الأداء المطلوب اكتسابه، يمكن القول في هذا الصدد أن سلوك أو أداء العامل الماهر هو الآداء المثالي أو الأفضل الذي ينبغي تعلمه من قبل العمال الآخرين، ويساعد التحليل الدقيق على اكتشاف الصعوبات التي قد تعترض طريق التعليم ويساعد على تحديد خصائص البرامج التدريبية، طور بلوم وزملاؤه أسلوب التصنيف السابق وصفه (بلوم ١٩٥٦م) فقد ميز بين عدة أنواع من التحصيل التعليمي تتراوح ما بين تعلم الحقائق البسيطة (القدرة على تذكر الأشياء) الى تعلم المهارات العقلية الأكثر تعقيدا مثل تعلم تحليل البيانات واستخلاص النتائج أو التأليف بين عدد من المفاهيم بغرض الخروج بمفهوم جديد أو اطار يجمعها، وبالرغم من الجدل الذي أثاره أسلوب بلوم الا أنه ساهم مساهمة أساسية في ابراز أهمية الموضوعية في بلورة الأهداف التدريبية، وعدم الخلط بينها وبين نتائج التدريب، على أية حال بالرغم من أن أسلوب التصنيف يؤدي الى تحديد الأهداف التدريبية الا أنه لا يتعرض بطريقة مباشرة لمشكلة الأساليب.

حاول كاجني ١٩٧٠م تطوير أسلوب تصنيفي لا يتجاهل مشكلة الأساليب التدريبية، فقسم أنواع التعلم الى ثماني فئات تتراوح ما بين الأبسط أي تعلم الاشارات الى تعلم التمييز بين الأشياء وتعلم القواعد وحل المشكلات، ويعني كاجني بتعلم الاشارات مثلا أن يقوم الفرد بسلوك معين (أي حركة معينة) عند ظهور اشارة معينة، هذا النوع من التعلم يشبه التعلم الشرطي الكلاسيكي، وبالتالي يمكن الرجوع الى البحوث العديدة في هذا المجال من أجل معرفة أفضل الشروط التي يجب توفيرها لنجاح التدريب، أما تعلم التمييز فيشمل اكتساب استجابات متنوعة لعدد محدد من المثيرات المختلفة وأفضل أسلوب لهذا النوع من التدريب هو طريقة سكنر في التعلم الاجرائي، لكن أكثر الأنماط السلوكية تعقيدا هو حل المشكلات، فالتدريب عليه يتطلب استخدام أسلوبين أو أكثر من الأساليب التدريبية الملائمة لتعلم الأنماط السلوكية الداخلة في تكوينه، تشكل فئات كاجني الثمانية هرما كل مستوى من مستوياته اقل تعقيدا من الذي يعلوه الى أن نصل الى قمة الهرم، وتفترض هذه النظرية ان تعلم ماهو بسيط لابد أن يسبق تعلم ماهو أكثر صعوبة، مثلا التدريب على التمييز لابد أن يتم قبل تعلم المفاهيم وهذا بدوره لابد أن يسبق تعلم القواعد والقوانين وهكذا.

ومن أكثر الأساليب التحليلية ذيوعا هو أسلوب سيمور لتحليل المهارات الذي يتصل اتصالا وثيقا بدراسات الحركة والزمن، فبوساطة أساليب المقابلة والملاحظة يمكن رصد الأفعال التي يقوم بها عامل ماهر وتسجل في جدول أو رسم بياني آخذين في الاعتبار ترتيبها الطبيعي، ولا يقتصر أسلوب تحليل المهارات على تسجيل الحركات التي يقوم بها العامل، بل يهتم كذلك بتسجيل ما يقوم به العامل من عمليات تمييز واتخاذ قرارات من أجل أن يتضمن البرنامج التدريبي كل المعلومات والمبادىء والقواعد الضرورية لقيام الانسان بعمليات التمييز واتخاذ القرارات مثلا، وبالرغم من أن أسلوب التحليل هذا لا يتضمن تحيزا لصالح أحد الأساليب التدريبية، فإن سيمور قد حبذ أكثر من مرة استخدام أسلوب التدريب النموذجي الجزئي لتعلم الواجبات من أجل تسهيل ممارسة عمليات التمييز الدقيقة والمعقدة أو ممارسة الحركات الماهرة.

أما طريقة التحليل المعروفة باسم تحليل الواجب وهي من تطوير مؤلف هذا المقال وزميله دنكان (انيت وآخرون ١٩٧١م ودنكان ١٩٧٢م) فتعتمد على تصور للانسان العامل

على أنه نظام معقد لتحليل المعلومات يمارس نشاطا يوجهه هدف معين، أما الوحدة الأساسية للتحليل فهي العملية وهي ليست سوى جزء من السلوك له غاية أو هدف محدد بدقة، أما العمليات المعقدة فيمكن تجزئتها الى عمليات فرعية. مثلا عملية الحصول على شهادة جامعية يمكن تجزئتها الى عمليات أصغر مثل الحصول على قبول، ثم اجتياز امتحان القبول وهلم جرا، وهذه الوحدات الفرعية هي في حد ذاتها يمكن تجزئتها الى أهداف فرعية تفصيلية أخرى من قبيل حفظ دروس معينة هي س، ص، والحصول على الكتب الملائمة في المكتبة، اذن فالواجب المركب أو المعقد يمكن النظر اليه على أنه بناء هرمي مكون من عمليات وفروع عمليات وهذه بدورها تتكون من عمليات فرعية أخرى، وبعد تحديد العمليات نسأل المتدرب عما اذا كان يستطيع أداء كل عملية على حدة ولابد من معرفة ما اذا كان احتمال ارتكابه خطأ أثناء قيامه بالعملية ضئيل الى درجة نقبل معها ذلك الاحتمال، تستمر عملية التحليل هذه الى أن ننتهي من جميع العمليات مع ملاحظة احتمال الخطأ وتكاليفه، يضمن هذا الأسلوب لنا أن يركز محلل التدريب جهوده على الأجزاء الهامة جدا أو الصعبة من الواجب (العمل).

يجب أن نضع عند كل مرحلة من مراحل التحليل افتراضا أو تصورا خاصا بطبيعة العملية التي سيتم التدريب عليهاوالأساليب المحتمل استخدامها، في هذا الاطار من المفيد أن نلقي الضوء على طبيعة العملية، نقصد بالعملية عند أي مستوى من مستويات التحليل أنه حالة هادفة مصحوبة بإشارة أو علامة يدل ظهورها على تحقيق الهدف.

وقد تتكون الحالة الهادفة من مجموعة من الحركات العضلية المصحوبة بقدر قليل أو كبير من النشاط الذهني، أو قد تتكون من مجموعة من النشاطات الذهنية المحضة كالتذكر والتخيل والاستنتاج.

أما عدم وجود الاشارة أو عدم تمييزها بدقة فسيجعل القيام بالعملية بطريقة صحيحة أمرا مستحيلا تقريبا، وللأسف فليس من النادر أن تفشل البرامج التدريبية في توضيح العملية (أي الحالة الهادفة) بدرجة كافية، وينطبق هذا النقد على الكثير من الكتب التدريبية، بعبارة أخرى، تتطلب أي عملية نوعا من الفعل، ومن الضروري أن نوضح للمتدرب تماما ماهو الفعل المطلوب منه أن يتدرب عليه.. ولايكفي التوضيح في بعض الأحيان، بل قد يتطلب الأمر ممارسة لفترة معينة.

وينطبق هذا بصفة خاصة على المتدرب الذي توجد ضمن خبراته استجابة معينة غير ملائمة، مثلا ادارة مفتاح التشغيل في اتجاه عقارب الساعة يزيد من كمية الطاقة في معظم الدوائر الالكترونية، ولكن هذه الحركة ذاتها ستعطينا أثرا معاكسا في كثير من الأجهزة الأخرى اذن لابد من تعلم مثل هذه الحركات أو الاستجابات الملائمة، وليس نادرا حدوث الأخطاء برغم الممارسة المكثفة، وأخيرا قد لا يعرف المتدربْ او قد لا يستطيع تمييز العلامات التي تشير الى بلوغ الهدف، فأثناء القيام ببعض الواجبات البسيطة المتتالية، مثل تجميع الأجزاء، فإن الانتهاء من عملية معينة يعني البدء بعملية جديدة وهكذا، الا أن هذا لا ينطبق بالضرورة على جميع أعمال التجميع البسيطة، فبدون تعليمات ملائمة قد لا يعرف المتدرب على قيادة السيارة أن ظهور نور تشغيل السيارة أثناء قيادتها يعني أن عطبا معينا قد أصاب البطارية وأنه في هذه الحالة لابد له من اتخاذ اجراءات معينة لاصلاح الخلل، لكننا نجد في كثير من الأعمال أو الواجبات أيضا أن العلامة التي تشير الى ضرورة البدء بتنفيذ أهداف جديدة أو أهداف أخرى أكثر أهمية، غير واضحة أو معقدة أو كلاهما معا.

قد يكون لأسس تحليل الواجب التي سبق شرحها باختصار علاقة وثيقة بأساليب التدريب، فقد تتفرع من العمليات الكبرى عمليات اخرى صغيرة بأساليب متعددة، مثلا قد تنقسم بعض العمليات الى عمليات فرعية طويلة ومتجانسة، في حين أن بعض العمليات الأخرى قد تتضمن إصلاح واكتشاف مكان خطأ قد يحدث في أية لحظة ويتخذ أشكالا متعددة، فإذا أردنا اكتشاف واصلاح خلل معين فلن نستطيع الاعتماد على خطوات روتينية معينة بل لابد من اتباع خطة (استراتيجية) ومن المحتمل أن كلا منهما يتطلب أسلوبا مختلفا للتدريب عليه، وبالرغم من الأهمية المطلقة لوجود طريقة منظمة لوصف الواجبات المراد تعلمها، الا أن هذا لا يعني عدم أهمية استمرار البحث من أجل الوصول الى أساليب أفضل لتحليل وتصنيف الواجبات لأغراض التدريب.

تقويم التدريب:

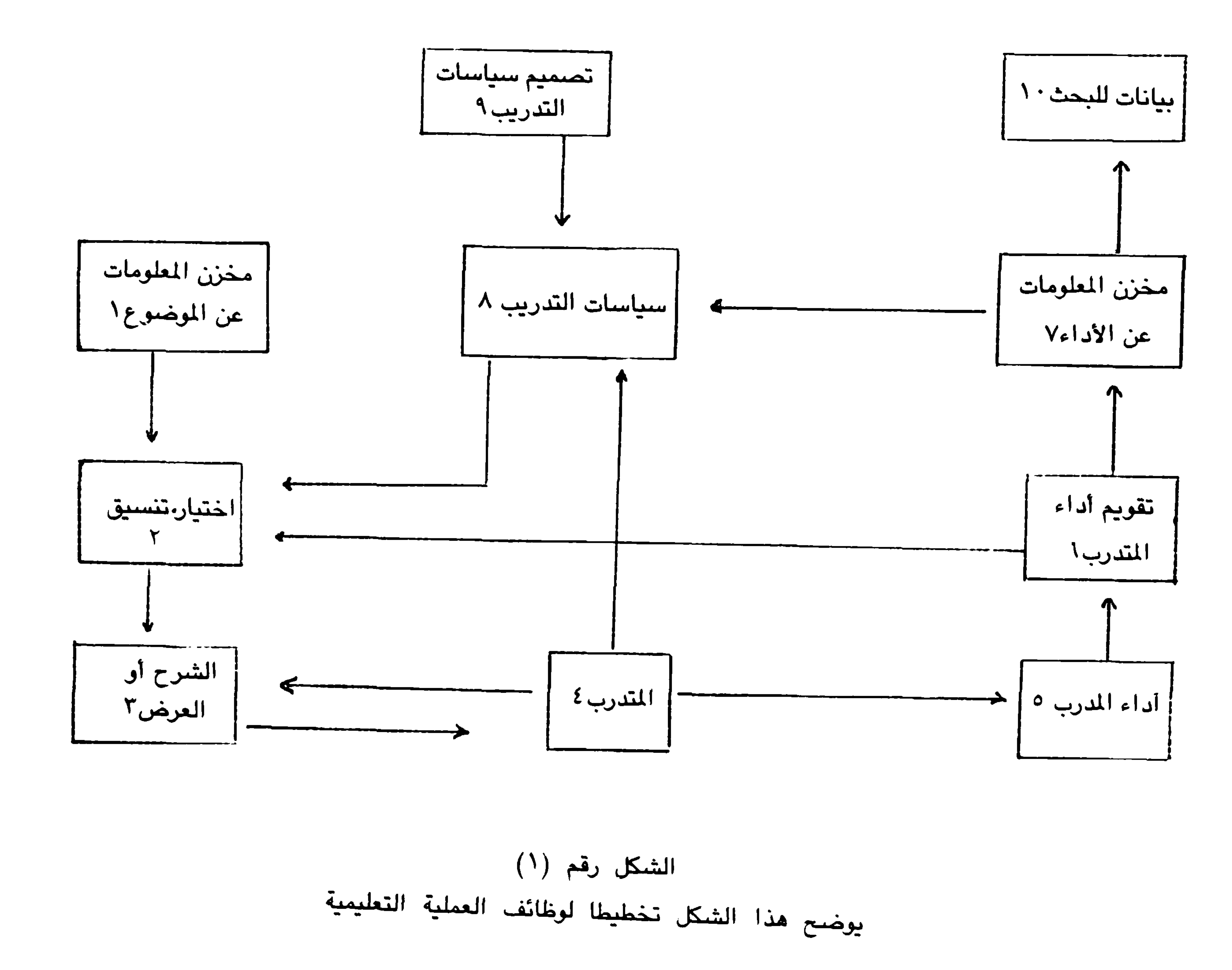
قيل في بداية هذا المقال ان تصميم البرامج التدريبية لابد أن يضع في الاعتبار بالاضافة الى المبادىء النفسية التي تتحكم في نجاح عملية التعلم، عوامل أخرى متنوعة اقتصادية واجتماعية، ولاجدال في أهمية معرفة مدى نجاح البرنامج التدريبي، بمعنى معرفة

مدى اكتساب المتدرب للمهارات التي أراد تعلمها، لكننا لابد وأن نجيب أيضا على أسئلة من نوع آخر مثل: هل البرنامج التدريبي الذي اخترناه أفضل البرامج المتاحة لنا؟ أو هل البرنامج التدريبي الجديد أفضل من البرنامج القديم؟ نطرح هذه الأسئلة عادة عند ظهور اختراعات جديدة في مجال الأساليب التدريبية مثل التدريب المبرمج أو استخدامات الكمبيوتر في مجال وسائل الايضاح، لكن من المؤسف أن نقول أن الاجابة على هذا النوع من الأسئلة ليس سهلا في معظم الأحيان، وقد يكون سبب الصعوبة كامناً في أن معظم البرامج التدريبية الجديدة تعيد صياغة أهداف التدريب، بعبارة أخرى، كل برنامج تدريبي جديد قد يهدف الى التدريب على أهداف جديدة لم تسبقه اليها البرامج الأخرى.

هناك أيضا سؤال آخر هام وهو: هل يستحق البرنامج التدريبي تكاليفه؟ لكن الإجابة الدقيقة على مثل هذا السؤال صعبة وسبب ذلك هو استحالة التقدير الدقيق لقيمة الفوائد المباشرة وغير المباشرة المتحققة والممكنة، فقد تظهر الفوائد على هيئة تحصيل أكثر أو فترة تدريب أقصر أو زيادة في الرضا المهني وهكذا، ولا ننسي في هذا المقام أن الفوائد الاجتماعية للبرامج التدريبية من أكثر الفوائد أهمية وفي نفس الوقت لا نستطيع أن نضع لها قيمة مالية.

يحذرنا هامبلين (١٩٧٤م) من الاهتمام بأهداف المؤسسة فقط عند تصميم وتقويم البرامج التدريبية، ينظر بعض الكتاب التربويين أحيانا الى الأهداف التعليمية على أنها من اختصاص هيئات عليا ولا مجال لتدخل المتدربين أو المتعلمين في صياغتها، وأغلب الظن أن هذه النظرة الكئيبة ليست مقصودة ولا تعبر عن فلسفة عميقة ومتكاملة، اذ لابد من مناقشة الأهداف من وجهة نظر المتدربين كي تكون ظروف التدريب مثالية، بعبارة أخرى هناك حالات أو مواقف تتطلب المشاركة الايجابية للمتدرب في صياغة أهدافه التدريبية أو التعليمية، ويستثنى من هذه القاعدة تلك الحالات التي لابد أن يقبل فيها المتدرب ما يصفه له المدرب من خطوات اذا أراد بلوغ أهداف تدريبية معينة في مجالات محددة.

وأخيراً يعتمد نجاح التدريب سواء كان غرضه اكتساب مهارة بسيطة أو تطوير القدرة على الابتكار، وسواء كان المدرب هو الانسان أم آلة تعليم مثل الكمبيوتر، على رغبة المتدرب في العمل وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف المرسومة له أو التي وافق عليها، أي اذا لم يكن للأهداف التدريبية قيمة إيجابية بالنسبة للمتدرب فبالتأكيد ستذهب جهود أفضل المدربين هباء.



الشكل رقم (١)
يوضح هذا الشكل تخطيطا لوظائف العملية التعليمية

قائمة بترجمة عربية لأهم المصطلحات

المرحلة الترابطية (الاستدعاء) associative stage

المرحلة التلقائية (الآلية) autonomous stage

تلقائية أو آلية الاستجابات autonomization of responses

المرحلة المعرفية cognitive stage

فهم المعلومات ذهنيا cognitive assimilation of information

الكمبيوتر كمساعد للتدريب computer aided instruction

نظرية الدورة المغلقة closed loop theory

عملية معرفة النتائج (التغذية الراجعة) feedback

معدات hardware

نظام معالجة المعلومات information processing

التفاعل involvement

الحساسية (الحركية) kinesthetic sensitivity

برنامج حركي motor programme

نظرية الدورة المفتوحة open loop theory

عملية operation

أدوات الايضاح المبرمجة سلفا pre-programmed teaching aids

أدوات الشرح أو الايضاح presentation devices

التعزيز أو التدعيم reinforcement

النماذج simulators

التمثيل أو التجسيد simulating

التشكيل shaping

تحليل الواجب task analysis

الآلات المعلمة teaching machines

أهداف التدريب training objectives

خطط أو استراتيجيات التعليم teaching strategies

■ مراجعات الكتب التدريبية

اتجاهات حديثة في التدريب

تأليف الدكتور أحمد محمود الخطيب والدكتورة رداح الخطيب(*)

عرض الدكتور محمد عبدالفتاح ياغي(**)

أولاً: الكتـــاب:

كتاب «اتجاهات حديثة في التدريب» تم طبعه في مطابع الفرزدق التجارية بالرياض في المملكة العربية السعودية عام ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م. الطبعة الأولى.

يقع الكتاب مع المراجع العربية والأجنبية والفهرس، والمقدمة، والملاحق في (٣٣٣) صفحة من الحجم الوسط الأبيض، والكتاب مطبوع بحرف أسود مريح للعين يشجع القارىء على الاستمرارية للاستفادة من محتوياته دون عناء أو تعب للعين.

(*) الدكتور احمد محمود الخطيب خبير تربوي بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، المملكة العربية السعودية، حاصل على دكتوراه الفلسفة في الادارة التربوية في جامعة الينوي الرسمية بالولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧٧م.
الدكتورة رداح الخطيب وكيلة قسم التربية بمركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود بالرياض، حاصلة على دكتوراه الفلسفة في الادارة التربوية من جامعة الينوي الرسمية في الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧٧م

(**) الدكتور محمد عبدالفتاح ياغي. استاذ الادارة العامة المشارك في كلية العلوم الادارية بجامعة الملك سعود بالرياض، حاصل على دكتوراه في الادارة العامة من جامعة ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٠م.

ثانياً: أهمية الكتاب:

يمثل الكتاب أهمية خاصة بالنسبة للمهتمين بتدريب المعلمين والإداريين التربويين لأنه:

١ - يقدم مفاهيم ومبادىء ونماذج وطرقا وأساليب وتقنية معتمدة في التدريب وفق أحدث النظريات العلمية والسلوكية.

٢ يعالج موضوعا هاما هو تدريب المعلمين والاداريين التربويين فالمراجع والكتب المتخصصة في هذا المجال ،اللغة العربية قليلة.

٣ - موجه الى فئات مختلفة، فالمستفيدون من هذا الكتاب هم كثر نذكر منهم على سبيل المثال: المدربين والمتدربين في مؤسسات ودوائر ووحدات التدريب في البلدان العربية، والمعلمين والاداريين التربويين، وطلبة معاهد وكليات التربية في الجامعات العربية.

٤ - يحتوي الكتاب على نماذج مقترحة لكيفية تطبيق موضوعاته، الأمر الذي يسهل مهمة القارىء بتعلمها وتطبيقها والإستفادة منها في الواقع العملي.

٥ - يتضمن الكتاب في نهايته ملاحق ذات فائدة للمهتمين بمعرفة أخلاق مهنة التعليم.

ثالثاً: أسلوب المؤلفين:

يلتزم المؤلفان في عرض أفكارهما بالأسلوب العلمي في البحث حيث يتسم بالتسلسل الفكري الجيد والبساطة في اللغة، أما بالنسبة لالتزام المؤلفين بالأمانة العلمية فقد حافظا على حقوق الآخرين بالاشارة الى المصادر التي استقيا منها المعلومات والبيانات التي استعانا بها في كتابهما وفق أصول المنهج العلمي.

رابعاً: محتويات الكتاب:

يتكون الكتاب من ثمانية فصول، بالاضافة الى مقدمة تعالج موضوع التدريب الذي يعتبر أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها المنظمات والمؤسسات، ويشكل أحد المداخل الرئيسية التي توظفها ادارات هذه المنظمات والمؤسسات كوسيط لتحقيق أهدافها وتأدية وظائفها.

وقبل أن أتطرق الى فصول الكتاب فصلا فصلا، أرى من المفيد استعراض ماجاء في (المقدمة) اياها، التي أشار فيها الكاتبان الى أن موضوع تدريب المعلمين والاداريين في المؤسسات التربوية في البلاد العربية انما تتضاعف أهميته بسبب التوسع الهائل في تقديم الخدمات التربوية ونتيجة للتزايد الكمي المتسارع لاعداد الطلبة الملتحقين بالمؤسسات التربوية، الأمر الذي ترتب عليه توظيف المزيد من المعلمين والاداريين، ولكي يستطيع هؤلاء المعلمون والاداريون من الاضطلاع بأدوارهم ـ بأعلى درجة من الكفاية ـ وتحمل مسئولياتهم التربوية على نحو فعال لابد من توظيف أنظمة حديثة للتدريب لتمكينهم من اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة.

الفصل الأول: اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين (٥٩صفحة)

يبدأ المؤلفان هذا الفصل بمقدمة قصيرة وسريعة تهدف الى تعريف القارىء أهمية دور المعلم في أداء رسالته التربوية من جهة وعدم كفاية وفعالية البرامج التقليدية لتدريب المعلمين من جهة اخرى، وذلك نتيجة للتطورات التي تمت في ميدان تكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة الأمر الذي يرى الكاتبان ضرورة اعتماد طرق واساليب جديدة في التدريب تتجاوز الثغرات والعيوب التي لحقت بالبرامج التقليدية لتدريب المعلمين.

ثم ينتقل الكاتبان ليستعرضا واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم في دول الخليج العربي ومحتوى برامجها من خلال وجود ملامح وخصائص مشتركة لونت التجربة التربوية لأنظمة التعليم في هذه الدول منها:

١ تعدد الجهات المسئولة عن اعداد وتدريب المعلم والتفاوت في مستوى الاعداد.
٢ ـ النمطية التي تتصف بها معظم برامج اعداد وتدريب المعلم التقليدية.
٣ الافتقار الى اطار نظري لاعداد وتدريب المعلم.
٤ ـ غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم.
- ـ التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج اعداد وتدريب المعلم.
٦ عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية.
٧ الانفصال بين اعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

ينتقلان بعد ذلك الى تناول واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم في بعض الدول المتقدمة ومحتوى برامجها ويقدمان أربعة نماذج تلجأ اليها برامج تدريب المعلمين لتنظيم المساقات الدراسية على فصول وسنوات الدراسة.

ثم ينتقلان ليقدما بعض المبادىء الأساسية التي ترتكز عليها برامج تدريب المعلمين ويستعرضان أهمية حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بالتفصيل باعتبار أنها تبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعا وشعبية في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلمين لينتهيا بوضع قائمة للكفاية التعليمية.

وينتهي الفصل الأول بتقديم استراتيجية مستقبلية لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم في دول الخليج العربي، ويشترط الكاتبان لانجاح أية استراتيجية ضرورة توفر ارادة التغيير والتجديد والجرأة عند القادة التربويين وصانعي القرارات في مواجهة الذات.

الفصل الثاني. نظريات التعلم والتعليم في التدريب (٤٧صفحة):

يتناول الكاتبان نوعين من النظريات أولهما نظريات التعلم وتتضمن النماذج السلوكية التي تسعى الى رد السلوك المركز الى أنماط السلوك البسيط وتفسيره، والنماذج المعرفية او العمليات الادراكية التي مفادها أن تكوين العادات قد يؤدي الى الاهتمام بالسلوك الجزئي والى عدم الاهتمام بالعلاقات التي تنظم هذه الأجزاء والمعنى المتضمن فيها، ثم ينتقل الكاتبان ليعرضا نظريات التعليم وهي في الواقع تكمل نظريات التعلم حيث قدما أربعة نماذج لنظريات التعليم وشرحاها بشيء من التفصيل، ويختتم الكاتبان الفصل الثاني بعرض نموذج نظري للتعليم يمكن اعتماده قاعدة نظرية معينة يسترشد بها في عملية تخطيط وتقويم التعلم والتعليم، فينتقل مركز الاهتمام من الطريقة (محور الاهتمام عند المعلم التقليدي) الى النتائج.

غير أن ثمة حقيقة تجب الاشارة اليها وهي أن الكاتبين لم يوفقا في عملية تبويب الموضوعات الرئيسية بطريقة تنسجم مع الموضوعات الفرعية مما احدث خللا في وحدة السياق وصعوبة شديدة في المتابعة، وهذا - في رأيي - ينجم عن كثرة العناوين الفرعية

واتساع العناوين الرئيسية، وعلى الرغم من ذلك فإن هذا الفصل يزود القارىء بمجموعة من النماذج المتعلقة بموضوع التعلم والتعليم في التدريب.

الفصل الثالث: طرق وأساليب التدريب (٤٦صفحة):

يتناول الكاتبان في هذا الفصل تعريف طرق وأساليب التدريب فيقولان: «الأسلوب التدريبي الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية، باستخدام الوسائل والامكانات المتاحة» ينتقلان بعدها لتصنيف طرق وأساليب التدريب الى صنفين رئيسيين حسب تنفيذها على المتدربين أنفسهم وهما.

١ ـ طرق وأساليب تدريبية جماعية وهي الغالبة في عمليات التدريب حيث يتم تنفيذها على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، فتستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل وروح الفريق.

٢ ـ طرق وأساليب تدريبية فردية تهدف الى تدريب الأفراد على مهارات خاصة أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذي طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه الا لفرد واحد وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان.

ثم ينتقل الكاتبان فيتحدثان عن معايير اختيار طرق وأساليب التدريب ليبرزا معايير يمكن من خلالها اختيار الطريقة أو أسلوب التدريب المناسب لكل موقف ثم ينتقلان بعد ذلك الى شرح طرق وأساليب التدريب بالتفصيل ليختتما الفصل بعرض التقنيات السمعية/البصرية كوسائط في عمليات التدريب لتشمل التقنيات البصرية، التقنيات السمعية، التقنيات السمعية /البصرية.

الفصل الرابع: التعليم المفرد (٢٣صفحة):

يقول الكاتبان أن الأساليب والطرق التقليدية التي كانت معتمدة في التدريس تراجعت نتيجة ما أسهمت التطورات التي طرأت في مجال تكنولوجيا التعليم في بلورة وتعزيز دور المعلم وحل محلها أساليب وطرق ترتكز على الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى قدراتهم وحاجاتهم

وواقعهم المتمايزة، ثم يستطرد الكاتبان قولهما بأن من أبرز التجديدات التربوية التي برزت في هذا المجال اعتماد استراتيجية التعليم المفرد واعتمادها كأساس في تعلم وتعليم الطلاب.

ثم ينتقل الكاتبان لعرض أربعة أنماط أو نماذج أساسية للتعليم المفرد ثم يتناولان بعدها لمحة تاريخية عنه، ومفاهيمه، ومبررات استخدامه، وإستراتيجيته وبرامجه، ثم ينتقلان الى تناول تعلم الفريق الذي يقضي على حالة «انعزال» بعض الطلاب عندما يعملون بشكل انفرادي، ثم يختتمان الفصل الرابع بخاتمة قصيرة يشرحان فيها خطوات استخدام التعليم المفرد الذي يؤدي الى توجيه الطلاب أنفسهم للتعلم بطريقة ذاتية وفردية.

الفصل الخامس: تحليل التفاعل الصفي كنظام للتغذية الراجعة (٢١صفحة):

يتضمن هذا الفصل عرضا لتحليل التفاعل الصفي كنظام للتغذية الراجعة ممثلا بنظام «فلاندرز» القائم على ملاحظة أنماط التفاعل الصفي والتي تصنف جميع ما يقوله المعلم في غرفة الدرس إما مباشرة أو غير مباشرة وكمية الحرية التي يمنحها المعلم للطالب، ثم قام الكاتبان بتصنيف السلوك غير المباشر للمعلم الى أربعة أصناف تتضمن: تقبل مشاعر الطلاب، المديح أو التشجيع، تقبل الأفكار، توجيه الأسئلة، أماتصنيف السلوك المباشر فقد صنفناه الى ستة أصناف تتضمن المحاضرة، توجيه الارشادات، النقد أو تبرير السلطة، كلام الطالب (الاستجابة)، كلام الطالب (المبادأة) والصمت أو الارتباك.

ويختتم الكاتبان الفصل الرابع بالاعتماد على نظام (فلاندرز) لتحليل التفاعل الصفي لعرض أسلوب تصنيف التفاعل الصفي بين المعلم والطالب، والخطوات في عملية التدريب على المراقبة، استخدام وتفسير تحليل التفاعل الصفي، تسجيل تسلسل الاحداث في غرفة الدرس في جدول.. وأخيرا استخدام الجداول لتحديد المجالات العامة للتفاعل الصفي بشكل نسب مئوية موضحا بذلك بتزويد القارىء بعينه لجدول التفاعل الصفي.

الفصل السادس: التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب: (٣٧ صفحة):

يعزو الكاتبان في مقدمة هذا الفصل أن القصور في بعض جوانب عملية التعليم وبعض مهارات التدريس لدى المعلمين ـ نتيجة الكثير من الابحاث ـ الى عدم كفاية أساليب اعداد

المعلمين للتدريس الأمر الذي أدى الى ضرورة التطلع الى بدائل أخرى أكثر تطورا مثل استخدام التعليم المصغر الذي يوظف جهاز الفيديو كأسلوب جديد للتدريب على مهارات التدريس.

ثم ينتقلان بعد ذلك الى اعطاء خلفية تاريخية لظهور تقنية التعليم المصغر لتعود الى مطلع الستينيات والتي ظهرت في جامعة ستانفورد الأمريكية حيث لاقت رواجا في الجامعات الأمريكية والأوربية في أوائل السبعينيات كتقنية مستخدمة في مجال التدريب لأنها تتيح للمتدرب الحصول على تغذية راجعة فورية من مصادر متعددة كما تسمح للمتدرب بتطبيق ما خرج به فورا.

ثم تناول الكاتبان تعريف التعليم المصغر بأنه (مفهوم تدريبي مستحدث للتطوير المهني للمعلمين يعتمد على الاستخدام المنظم الهادف لموقف تعليمي فعلي)، (ص ٢٢٢، ٢٢٣)، ثم بعدها ذكر الكاتبان الفرضيات التي يستند اليها التعليم المصغر، وخطواته، والأبحاث والدراسات المتعلقة به، والمهارات (الكفايات) التعليمية المستخدمة فيه.

وفي الختام عمد الكاتبان الى تخصيص جزء من هذا الفصل - اعتقادا منهما وهما على حق - أن اتباع التطبيق يعطي الموضوع ما يستحقه من أهمية وفائدة - فزودا القارىء بستة نماذج تتعلق بدروس التعليم المصغر وهي باختصار نموذج خطة الدرس، نموذج تقويم الدرس (درس مفهوم) نموذج تقويم الدرس (درس تحليل)، نموذج تقويم الدرس (درس تركيب) نموذج تقويم الدرس (درس تقويم) وأخيرا نموذج تقويم المؤتمر الاشرافي.

الفصل السابع: الحقيبة التدريبية (٢١صفحة):

يبدأ الكاتبان هذا الفصل بتناول عدد من العوامل التي أسهمت بطريقة أو بأخرى في تجديد وتطوير برامج التدريب من خلال الحقيبة التدريبية، ثم قدما مفاهيم وتعريفات الحقيبة التدريبية على النحو التالي: «الحقيبة التدريبية هي مجموعة من الخبرات التدريبية يتم تصميمها واعدادها من قبل خبراء مختصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة وتستخدم

كوسيط للتدريب من قبل متدربين يوفر لهم حد أدنى من التوجيه والارشاد من قبل المدرب أو المشرف على البرنامج التدريبي (ص: ٢٥٩).

ثم ينتقل الكاتبان بعدها الى عرض خصائص ومميزات الحقيبة التدريبية كوسيط فعال للتدريب، ثم يختتمان الفصل السابع بتناول منهجية الحقيبة التدريبية.

ومن الأمور التي يتعين علينا ان نقف عليها هنا هو ان الكاتبين قد يتناولان موضوعا هاما كالحقيبة التدريبية كأحد الوسائط الحديثة التي أخذت برامج التدريب توظفها وتعتمد عليها في عمليات التدريب لما تتمتع به من كفاءة وفعالية مما أدى بهما الى تجاوز حدود التعريف بهذا الموضوع لذا فإنني أعتقد بأنهما قد نجحا في نقل أفكارهما بوضوح وهذا بالطبع نقطة ايجابية أخرى أسجل فيها للكاتبين نجاحا موفقا.

الفصل الثامن: تقويم ومتابعة عمليات التدريب: (٣٤صفحة):

يستعرض الكاتبان موضوع تقويم ومتابعة عمليات التدريب التي اعتبراها أساسا الأسلوب الأمثل للتأكد من سلامة الخطة أو اكتشاف عناصر ونواحي الضعف فيها، اضافة الى أنها تعطي مؤشرا محددا لاحداث التطوير في البرامج التدريبية والارتقاء بها كلما دأبت المؤسسة التدريبية في التحضير لها.

ثم ينتقل الكاتبان لتزويد القارىء بعدة طرق وأساليب لتقويم عمليات التدريب، ينتقل بعدها الكاتبان ليتناولا موضوع تحديد معايير التقويم ودور التقويم والمتابعة في التدريب، وأهداف تقويم ومتابعة برامج التدريب، ومجالات التقويم والمتابعة في التدريب.

وفي نهاية الفصل الثامن قدم الكاتبان عددا من النماذج العامة التي يمكن الاستفادة منها في عمليات تقدير الاحتياجات التدريبية وتخطيط البرامج التدريبية أو في عمليات التقويم والمتابعة لبرامج التدريب مما أضفى على الموضوع في رأيي - نجاحا في العرض.

خلاصة رأي:

أرى أن الكاتبين قدما انتاجا علميا موفورا بالأفكار والمفاهيم والمعرفة في موضوع تدريب المعلمين والاداريين التربويين يسد فراغا في المكتبة العربية، بما احتواه من مادة علمية، قام الكاتبان بتحليلها تحليلا علميا، وفي اعتقادي أن هذا الكتاب (اتجاهات حديثة في التدريب) مرجع مهم وذو قيمة علمية ومفيد لشرائح متعددة من المستفيدين، فهو يفيد المعلم، والطالب، والمدرب، والمتدرب، وجميع المهتمين بموضوع التدريب.

■ التقارير التدريبية

تقرير عن:

التقويم الذاتي وفعاليات

طالب المعهد العالي للعلوم الامنية

الدكتور فايز عبداللطيف أورفلي[*]

في احدى جلسات مجلس المعهد العالي للعلوم الأمنية، المنعقدة برئاسة الدكتور فاروق عبدالرحمن مراد رئيس المركز، وذلك بتاريخ ١٧/٣/١٤٠٨هـ الموافق (٨/١١/١٩٨٧م) برز اقتراح في تلك الجلسة يقضي بأن يأخذ المعهد بأسلوب متطور في تقويم طلابه تقويما يتناول شخصية الطالب من منظور التصور الانساني النهائي، وألّا يقف التقويم عند حدود اختبارات شهرية أو فصلية تتم على صفحات الورق الأبيض وما نحو ذلك، لأن الطالب المتعلم ينشط ويتفاعل مع ما يحيط به في البيئة التعليمية وكلها أمور ينبغي أن تخضع للتقويم بدءاً من يوم انتسابه للمعهد حتى يوم تخرجه منه.

نظرة في الانسان المتعلم:

مع تطور علوم التشريح والبيولوجيا تطورت العلوم النفسية والتربوية وازداد فهمنا للانسان المتعلم الذي أخذ ينظر اليه على انه نظام مفتوح قابل للتبدل والتغير، بل وهندسته بنائيا، وانه ذو فاعلية ذاتية قادر على النمو والارتقاء من خلال عناصر الضبط والتحكم والتسيير والتعلم الذاتي، ولم يعد ذلك الانسان المحدد القدرات والطاقات كما هو حال الاقدام الصينية في الأحذية الحديدية.

(*) رئيس وحدة التقويم العلمي والاداري بمعهد التدريب بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض.

وفوق ذلك كله أصبح السلوك النمائي للانسان طاقة متجددة من الفعاليات يمكن معها برمجة المكونات الداخلية فيها ضمن منظومة القوى الفكرية والحركية، والوجدانية، والابتكارية الابداعية، لأنه في سياق العملية التطويرية النمائية للانسان تتعقد باستمرار الميكانيزمات الفسيولوجية للسلوك وتتمايز وتصير بفضل ذلك أكثر مرونة وفاعلية.

ولذا لم يعد مقبولا تفسير الانسان المتعلم على انه كائن يستجيب بطريقة سلبية للارشادات والمؤثرات المختلفة بل لابد أن ينظر اليه على انه كائن فاعل يكون خططا وبرامج لما يؤديه من مناشط، ويتابع تنفيذها وينظم سلوكه بما يتفق مع هذه الخطط والبرامج، وعلى ذلك فهو يضبط نشاطه الواعي ويطابق بين ما يقوم به مع ما يقصد اليه من أهداف ويصحح ما قد يقع فيه من أخطاء، واذا كان مثل هذا يحدث في دماغ الانسان المتعلم، فهو لابد حاصل من خلال ما يصممه من برامج وخطط تأخذ شكل جداول ذات مسارات تنظيمية متطورة، ويعزز هذا الأمر كون الشخصية البشرية وهي في حالة التعلم تتصف ببعض الخصائص ومنها وجود الدافعية العالية والرغبة بالتفوق والامتياز، اي في أن يكون الانسان شيئا مذكورا، وهي خاصية المتعلم ذي المستوى الراقي من دافعية الانجاز أو حفز الأنا ego-impulse أو السعي نحو مستوى من السمو أو التفوق competition against a standard of excellence يضاف الى ذلك بأن الكثير من السلوك الانساني الذي يطلق عليه (حافز الاستكشاف exploratory drive أو (الشغف والاستطلاع) curiosity هو أساس الحاجة الى الجدارة أو الأهلية ويتحقق مثل هذا الأمر لدى طلاب الدراسات العليا في المعهد العالي للعلوم الأمنية من خلال السيطرة على متطلبات الدراسة المطلوبة منهم بشكل من الأشكال وامتلاك ناصية المواقف العلمية التي تشكل مصدرا تنشيطيا وتوجيهيا كبيرا للتعلم الذاتي باعتباره واحدا من المستويات العالية للنشاط النفسي.

وتبعا لذلك فإنه بالامكان تنمية امكانات التوجيه الذاتي في شخصية المتعلم من خلال نشاطاته المختلفة، والتي يؤديها بوعي كامل من خلال ثلاثة جوانب متكاملة:

- محو بعض الخصائص السلبية من شخصية المتعلم تلك التي تحد من امكانات التوجيه الذاتي ويقصد بالخصائص السلبية تلك التي حملها معه الطالب من مؤسسات التعليم التي قدم منها، وهي لا تتفق ومتطلبات وضعه كطالب في مستوى الدراسات العليا في معهد عال للدراسات الأمنية.

- إعادة تعلم نماذج راقية من نشاط المتعلم يستلهم أساليب جديدة في النماء والارتقاء وهو ما يحسن بإدارة المعهد والقائمين على أقسامه المختلفة ابرازه من أساليب حديثة متطورة تزيد من فاعلية الطلاب وتنوع من أنشطتهم نحو طرق البحث العلمي وحل المشكلات الأمنية المعاصرة.
- أما الجانب الثالث فيتعلق بتأصيل التعلم عن طريق ما تنحو اليه شخصية المتعلم وتنشط نحو التوجيه الذاتي سعيا وراء ترقية مجموعة الخصائص الايجابية في شخصية الطالب، وهنا اذا ما توصل الطالب الى هذا المستوى من الفاعلية الشخصية امكننا الوثوق بمصداقية النتائج التي يسعى المركز الى تأصيلها في رجل الأمن العربي الذي يرعى جوانب من نماء شخصيته طالبا في المعهد العالي للعلوم الأمنية ويمكننا بالتالي التأكد من تحقيق الأهداف وتربية.ارادة التعلم، وارادة اكتساب المعرفة، والاستزادة منها حيثما وجد الطالب نفسه في موقف يتطلب منه الأمر التفاعل مع معارف جديدة ومهارات ابتكارية راقية لحل المشكلة المطروحة أمامه.

والأخذ بتحقيق الجوانب الثلاثة سابقة الذكر يعني أن نضمن نوعا من الفاعلية العلمية تتصف بالارتقاء والنماء في شخصية الطالب المتعلم لأن مواقف التعلم لديه أصبحت تتصف بالاستمرارية والتتابع continuity وبذلك تظهر بوضوح واقعية المسلمة التي يقول بها علماء النفس والتربية السلوكيون والانسانيون والتي تقول باننا لا نعيد العمل ذاته مرتين على نفس الشاكلة.

الهدف من الاقتراح:

هو الأخذ بالاتجاه الحديث في ميدان التعلم والتعليم، الذي يرى بأن نمو الطالب لايقف عند حدود التعلم النمطي المألوف ـ على شكل محاضرة تلقى على الطلاب ويمتحنون بها بعد ذلك ـ هذا الأسلوب الذي هو أقرب ما يكون لأسلوب الدراسات الأكاديمية التقليدية التي يعاب عليها كونها امتدادا لأسلوب التعليم المطبق في مراحل التعليم النظامية، الابتدائية، الاعدادية، الثانوية، بل لابد من الأخذ بالاتجاهات المتطورة من أساليب التعليم والتدريب في أن نجعل من الطالب محور ارتكاز للعملية التدريسية أو التدريبية، فهو في تفاعل هائل مع البيئة التعليمية بجميع أبعادها، أخذا بالدافعية الذاتية الموجودة أصلا عند

الطالب، والتي تكون في حالة من الكمون، ولابد من ايقاظها وتوجيهها من قبل ادارة المعهد العالي بفاعلية متعاظمة من قوى الضبط والتحكم والتسيير الذاتي ليتسامى الطالب بشخصيته وبذاته الفاعلة التي تعمل بتشكل وصيرورة نمائية مستمرة تتفق وجوهر الانسان الحقيقي في الأخذ والعطاء، حتى يغدو عنصر بناء وتطوير في مجتمعه الذي ينتمي اليه بأصالة حقيقية.

وسياسة التعليم لم تعد تنظر الى التعلم على أنه عملية محددة بوقت معين Time-bound process مثل توقيت ساعات التدريس التي يحددها برنامج دراسي وتدريبي تبعا لتوقيت أيام الأسبوع الخمسة التي ترى أن تأخذ بساعتين الى ثلاث ساعات صباحا ومثلها بعد الظهر كما ان عملية التعليم لم تعد مقيدة بمكان معين Place-bound process ومثلنا في هذا قاعات وورش الدراسة التي يحضرها الطلاب في تلك الأوقات المحددة مستمعين في أكثر الأحيان محاورين أحيانا أخرى.

كما أن الثقافة المعاصرة تتصف بالتجديد والتغيير المتسارع تبعا لتسارع ظهور المكتشفات والمستحدثات في كل علم من العلوم أو معرفة من المعارف، وهذا التراكم المعرفي يدفع بالقائمين على شئون التربية والتعليم والقائمين على اعداد الكفاءات البشرية وتطويرها بما يتفق ومتطلبات خطط التنمية وبما يحقق الاستراتيجيات الأمنية الى اعادة النظر بسياسات التعليم واستراتيجياته وأساليبه وخططه، ونادوا بأن التعليم والتعلم عملية مستمرة متواصلة الحلقات، غير محددة بوقت معين ولا مقيدة بمكان معين بل هي تنسحب على الفرد والانسان مدى الحياة.

ولم يعد الأمر مقبولا أن يقف نشاط المتعلم عند حدود المعلومات والمعارف التي يتناولها داخل جدران الصف، أو القاعة أو الورشة كما لم يعد مقبولا الوقوف عند حدود الأماكن والأوقات المحددة في البرنامج فمثل هذا النظام من التعليم لا يفيد صاحبه الا وقت الامتحان.

وكي لا يقف المتعلم عندنا متحجرا عند هذه الحدود، فلننظر بما أخذ به المجلس الدولي لتطور التربية (ICED) من مفهوم أوسع للتعليم ينطلق مع مصطلح «تعلم» دونما اعتبار لـ«أين» و «متى» و «كيف» يحدث التعلم، فالتعليم تعلم مدى الحياة Life-long

Learning وحديثا أكدت هذا المفهوم وأصلته «اللجنة الدولية لتطور التربية» التي ترأسها ادجار فور وزير التربية الفرنسي الأسبق.

واذا ما أخذنا بهذه النظرة بالنسبة لطلاب المعهد العالي، وجدنا أنفسنا أمام خطة لا تقف عند حدود مجرد تعلم المهارات الاكاديمية والمواد الدراسية التقليدية، بل هي تحلق وتتجاوز كل ذلك، تنطلق نحو اكتساب المهارات المهنية الى اكتساب أساليب التحليل العلمي، الى الابداع والابتكار الوظيفي، وهي تسير بهم نحو تكوين الاتجاهات والقيم المحببة والمتفقة مع أرقى مستويات التقدم العصرية والتقنية والمتوافقة مع تعاليم الشريعة السمحاء والعادات الأصيلة، انها تسير بهم نحو استيعاب المعارف المتقدمة والمعلومات المتعددة الأشكال، وهي فوق كل ذلك تسعى نحو تكوين اتجاه أصيل لدى كل واحد منهم في الحفز نحو مزيد من المعلومات والمعارف، وان يصبح دائم السعي للحصول عليها واستخدامها وتصنيفها وتطبيقها، آخذين بعين الاعتبار اختلاف الوقت والجهد بين طالب وآخر من حيث المقدرة للوصول الى مرحلة النضج والاتقان، وانتقال أثر التعلم والتدريب الى مواقف جديدة حيث يعمل المعهد العالي على احاطة طالبه بكل ما يسمح له بأن يبني نفسه بنفسه بناء جديدا وتكوينا جديدا، وان يشحذ قدراته ويزكي نشاطه ليكون كتلة متماسكة من الفعاليات الفاعلة اليقظة التي تكتسب كل يوم خبرات انسانية جديدة وسلوكا انسانيا.

وبهذا فإن المعهد العالي ذلك الصرح العلمي المتميز في مجال الدراسات الأمنية، سيأخذ بيد الطالب حيثما يكون نحو عدد من الوظائف بحيث يصبح الطالب المتعلم لديه قوة «نشطة» وقوة «متحركة» وقوة «موجهة» وقوة «منظمة» أخذاً بمفهوم الشخصية النمائية التي تسعى الى الارتقاء والنمو الدائم الاستمرارية بحيث تعمل الدوافع لديه من خلال بعدين رئيسيين لها وهما.

١ ـ **الوظيفة التنشيطية** Energizing Function أو ما يمكن تسميتها بالوظيفة التحريكية Arousing Function

٢ ـ **الوظيفة التوجيهية** Directive Function أو الوظيفة التنظيمية التي تسمى أحيانا Regulative Function

الفعاليات والقيم التي يحسن تبنيها واحياؤها عند الطالب وتقويمه من خلالها:

وعلى ذلك يحسن بكل واحد من العاملين في المعهد العالي والمتعاملين من طلابه بصورة مباشرة أو غير مباشرة أن يسأل نفسه عددا من التساؤلات وأن يحاول البحث عن جواب مقنع لكل سؤال، شريطة أن تكون الاجابة موضوعية تتفق وحدود المسئولية الأدبية والأخلاقية التي يتعامل من خلالها معهم سعيا وراء تحقيق أهداف المعهد وأهداف المركز وأهداف الجهات التي أوفدتهم، وهذه التساؤلات التي تبحث عن جواب هي.

- لماذا يحضر الطالب الى المعهد العالي للعلوم الأمنية؟
- وكيف يمكن ذلك؟
- وأين يتم ذلك؟
- ومتى نحقق ذلك؟

ومن يعمل على تحقيق ذلك؟
ولم كان هذا الأمر ولم يكن ذاك؟
وهل جاء الطالب ليتلقى كلاما معرفيا فقط؟

ويلي ذلك تساؤل حول ما اذا كان المعهد العالي يأخذ بخطة انتاجية أم لا؟

والى غير ذلك من التساؤلات التي قد تخطر على بال العامل في المعهد العالي مما تمليه بعض المواقف العملية الواقعية.. وفي مجال الاجابة على هذه التساؤلات وغيرها يحسن بنا أن نتذكر ثانية ما ينبغي أن يكون عليه المعهد العالي، فهو كما يشير اليه رئيس المركز العربي للدراسات الأمنيةوالتدريب ويؤكد عليه بأن يكون مكان تحريك وتنشيط وتوجيه وتنظيم للدوافع المنبثقة من ضمير الطالب المتعلم وواجدانه ليتفاعل بحرية متميزة مع مصادر التعليم والتعلم التي يهيؤها المعهد بشيء من القصدية والوعي والبرمجة العلمية النظامية فالطالب المتعلم وفي أي بيئة يوجد بها يعمل بدافعية متجددة متفاعلة مع برامج المعهد وخططه ومتطلباته.

ولهذا يجب وضع جميع فعاليات وأنشطة الطالب موضع الملاحظة والتقويم والتقدير، ملاحظة ذاتية داخلية من الطالب، وملاحظة خارجية موضوعية من الهيئة العلمية والادارية في المعهد، وهذه الفعاليات تبرمج وتخرج على شكل جدول ملاحظة ورصد أنى يرافق الطالب

منذ بدء انتسابه للمعهد الى ما قبل تخرجه، ونسخة مماثلة ترافق الملاحظ الخارجي، وهذا الجدول يأخذ في بياناته المدونة صورة البلاغ الاعلامي لكل طالب فهو عن طريقه يعلم علم اليقين بجميع الأنشطة التي سيقوم من خلالها لأن واقعة الأمور تظهر عدم كفاية النصائح والتوجيهات الشفوية التي تطرق مسامع الطالب أحيانا وفي مواقف متعددة..

وقد جاء في محكم القرآن الكريم:

﴿قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا﴾. «سورة البقرة. الآية: ٣٢».

﴿وماكنا معذبين حتى نبعث رسولا﴾ «سورة الاسراء. الآية: ١٥».

﴿وما كان ربك مهلك القرى حتى يبعث في أمها رسولا﴾ «سورة القصص الآية ٥٩».

وعلى ذلك نذكر فيمايلي وعلى سبيل المثال لا الحصر مجموعة من الفعاليات التي يمكن أن يتضمنها جدول الملاحظة والرصد للفعاليات التي يطالب الطالب بالالتزام والتقيد بها وهي كمايلي:

- كتابة بطاقة انتساب للمعهد العالي.
- كتابة بطاقة تعريف في اليوم الأول لبدء الدراسة.
- التعرف على أرجاء المركز ومرافقه.
- الالتزام بالحضور الى قاعة المحاضرات قبل دخول عضو الهيئة العلمية.
- الاطلاع على دليل برامج المعهد ولائحته النظامية.

الاطلاع على محتوى برامج التخصص الذي اختاره.

- الاطلاع على الأنظمة الضابطة لاختبارات المعهد الأسبوعية والشهرية والفصلية.
- حضور اللقاء المشترك مع رئيس المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب وعميد المعهد ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة العلمية والادارية.

استلام استطلاع الرأي التقويمي القبلي.

استلام استطلاع الرأي التقويمي الآني والبعدي.

تسليم استطلاع الرأي القبلي.

تسليم استطلاع الرأي الآني والبعدي.

استلام المواد العلمية من المسئول.

استلام مطبوعات المركز.

- زيارة المكتبة الأمنية الدورية تبعا لمتطلبات برنامج التخصص.
- زيارة المكتبة الأمنية اختيارا تبعا لنشاط الطالب الذاتي.
- تقديم تقارير علمية عن مطالعات وقراءات.
- تقديم بحوث علمية يكلف بها، اعداد مادة علمية (واجبات).
- المشاركة في انشطة وفعالية المادة العلمية أثناء تقديمها، ومتابعة ذلك (الحوار والمناقشة).
- المشاركة في إعداد مادة علمية يلقيها شرحا على زملائه أو مشاركة على شكل تمثيل أدوار.
الالتزام بالزيارات الميدانية المقررة.
- تقديم تقرير عن الزيارة الميدانية ومن ثم يحفظه في ملفه الخاص.
- تنظيم ملف يجمع فيه كافة الأوراق ذات العلاقة بأي نشاط يكلف به أو يقوم به تلقائيا، وذلك منذ انتسابه للمعهد وحتى يوم تخرجه، وتنظيم أوراق الملف بصورة متسلسلة وتبعا لدرجة الارتباط.
- تقديم الملف للملاحظ الاداري أو المشرف على القسم حين الطلب.
المشاركة في المسابقات الثقافية والبرامج الترفيهية التي يتبناها المعهد أو المركز.
- تلبية الدعوات العلمية والثقافية التي يدعى اليها عن طريق المعهد.
- تنفيذ بعض المشاريع البنائية التي تزيد من فاعلية التدريس، مثل اعداد بطاقات ولوحات، واصدار نماذج مصورة أو مجسمة الى غير ذلك من المواد الصلبة واللينة التي تعزز الموضوعات العلمية.
الالتزام بمواعيد الاختبارات التجريبية الأسبوعية والشهرية والفصلية.
الالتزام بآداب وقواعد الاختبارات.
- تقديم مقترحات بناءة حول أحد جوانب البرامج والأنشطة والمواد العلمية.
- تخصيص وقت اضافي للعمل في المعهد.
- تخصيص جهد اضافي يقوم به لانجاز برامج المعهد.
- تحمل نفقات اضافية تتطلبها الدراسة.
- اظهار روح التعاون والعمل كفريق في تنفيذ بعض الجوانب التطبيقية ذات العلاقة بالمواد والمقررات العلمية.
- جدية القيام بالدراسات والبحوث والمشاريع من البداية حتى الانتهاء من مشروع الدراسة.
- الالتزام بآداب الحديث والمناقشة المنظمة في أي مكان يوجد فيه في المعهد أو المركز.

التسجيل الآني ورصد الفعاليات حين حدوثها أو القيام بها.
المشاركة في حفل التخرج.
- اذا قام الطالب بأية فعالية أو نشاط يومي الخميس والجمعة يدون ذلك في جدول الملاحظة والرصد.

وإلى غير ذلك من الفعاليات المختلفة التي يقوم بها إما طواعية واختيارا أو بناء على أية تعليمات تصدر اليه من الهيئة العلمية أو من ادارة المعهد.

والطالب الذي يلاحظ ويرصد ما يؤديه ويقوم به من أعمال تتراكم لديه مثل هذه الملاحظات وتتجمع لديه على شكل انجازات ذاتية اللحمة والسدى، تبعث في نفسه مشاعر الرضا التي تستمر وتتفاعل وتزداد قوة في بناء وتكامل شخصيته الفاعلة مع كل عمل جديد يضيفه الى قائمة المهام التي يرصدها بنفسه.

وليس الهدف من وراء ذلك كشف نقاط الضعف عند الطالب، بل هو ان نعلم ويعلم هو يقينا ماالذي اكتسبه من مهارات ومعارف واتجاهات ومن جوانب ابداعية أو ابتكارية ذات علاقة بمجال تخصصه ومن خلال جداول الملاحظة والرصد نستطيع ويستطيع هو أيضا وبعملية حساب بسيطة أن نعلم أي من المهارات والمعارف ينبغي العودة اليها للتأكيد عليها وتعزيزها، يضاف الى ذلك استطاعة الطلاب وبموضوعية فائقة تحديد المستويات الفارقة فيما بينهم فلا حساسية ولا ضغائن بل عدالة ورضا وقبول بما هو عليه كل واحد منهم، ولا ننسى أبدا أن نشير أن هذا الأسلوب المبتكر في التقويم الذاتي، يعطي المشرف العلمي والاداري وعضو الهيئة مؤشرات تدفع بهم جميعا للبحث عن طرق واستراتيجيات أفضل للتدريس والتدريب الميداني، لأننا جميعا نعلم بأنه عندما يقصر المتعلم في أي جانب علمي فاللوم يقع على المعلم بالاضافة الى جميع مقومات العملية التعليمية، وليعش المعهد العالي في حركة مستمرة من التقويم والتعديل والتطوير، إنها حركة البناء المتجدد وعطاء لا يعرف السكون فالحياة في تفاعل لا ينتهي..

وفي الصفحة التالية صورة لأحد جداول الملاحظة والرصد اليومية تحتوي عدداً من الفعاليات، واذ يرصدها الطالب بنفسه يتشكل لديه على مدى الأيام خارطة حية لفعالياته وأنشطته الذاتية.

ضع اشارة   مقابل كل يوم تقوم فيه بأداء اى عمل من الاعمال المذكورة فى اعلا الجدول - مع تحديد فترة اداء بعضها ان كان فى الفترة - ١ - او - ٢ - او - ٣ -

اكتب تاريخ اليوم / العمل (واجب / اختياري)	فترة اداء العمل	١ الرياضة الصباحية (اختياري)	٢ الرياضة المسائية (اختياري)	٣ حضور قاعة التدريس	٤ لقاء مع: المشرف الاداري	٥ لقاء مع: المشرف العلمي	٦ لقاء مع: المشرف على التقويم	٧ لقاء مع: مسؤول	٨ كتابة بطاقة تعريف	٩ بطاقة انتساب للمعهد: اعداد	١٠ بطاقة انتساب للمعهد: استلام	١١ جولة فى ارجاء المركز	١٢ استطلاع الرأى القبلى: استلام	١٣ استطلاع الرأى القبلى: تسليم	١٤ فعاليات حرة: استلام	١٥ فعاليات حرة: تسليم	١٦ استلام: مطبوعات المركز	١٧ استلام: مواد علمية للتخصص	١٨ زيارة مكتبة المركز: اختياري	١٩ زيارة مكتبة المركز: واجب	٢٠ فعاليات الطالب العلمية والثقافية: مشاركة: كتابة	٢١ مشاركة: حوار	٢٢ بحث علمى: اعداد	٢٣ بحث علمى: تسليم البحث	٢٤ زيارة ميدانية: ذهاب	٢٥ زيارة ميدانية: تسليم التقرير	٢٦ مسابقة ثقافية	٢٧ برامج ترفيهية	٢٨ تسليم ملف الفعاليات	٢٩ حفل التخرج	٣٠
السبت / /	١ ٢ ٣																														
الاحد / /	١ ٢ ٣																														
الاثنين / /	١ ٢ ٣																														
الثلاثاء / /	١ ٢ ٣																														
الاربعاء / /	١ ٢ ٣																														
الخميس / /																															
الجمعة / /																															
السبت / /	١ ٢ ٣																														
الاحد / /	١ ٢ ٣																														
الاثنين / /	١ ٢ ٣																														
الثلاثاء / /	١ ٢ ٣																														
الاربعاء / /	١ ٢ ٣																														
الخميس / /																															
الجمعة / /																															
السبت / /	١ ٢ ٣																														
الاحد / /	١ ٢ ٣																														
الاثنين / /	١ ٢ ٣																														
الثلاثاء / /	١ ٢ ٣																														
الاربعاء / /																															
المجموع																															

يسلم هذا الجدول الى المشرف الادارى على المعهد صباح يوم التخرج بالاضافة الى ملف فعاليات الطالب

اذا قمت بأى نشاط على يومى الخميس والجمعة ، اذكر ذلك فى الفراغ مقابل هذين اليومين .

المراجــــع

١ التعليم الذاتي وارتقاء الشخصية. طلعت منصور مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة: ١٩٧٧م.

2 - International Commission on the Development of Education, "Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow" (Paris: UNESCO, London, George G. Harper and Co. Ltd., 1972).

١ - مناهج البحوث وكتابتها. يوسف مصطفي القاضي. دار المريخ. الرياض. ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

Revue Arabe de Formation

Revue Scientifique Semestrielle.
Editée Par la Maison d Edition du Centre Arabe des Etudes de Sécuité et de Formation a Riyad.

Fondée par: Dr. Farouq A. Mourad

Adressez Votre correspondance au: Secretaire de la Rédaction.

Revue Arabe de Formation
Centre Arabe des Etudes de Securite et de Formation
B.P. 6830, Riyad 11452
Royaume d'Arabie Saoudite.

Revue Arabe de Formation

Volume 2 **Numéro 3** **Août 1988**

SOMMAIRE

Revue Arabe de Formation
Edittée par:
la Maison d'Editon du Centre Arabe des Etudes de Sécurité et de Formation
B.P. 6830, Riyad 11452. Tel: 4919444 (20 Lignes) Fac-simile' 4914713. Telex 200949. AMNIA S.J.- Riyad.

Arab Journal For Training

Published Bi–annually by:
Publishing House in
Arab Security Studies &
Training Center

Founder: Dr. Farouk Abd Al-Rahman Murad

All Correspondence Should be addressed to: Editorial Secretary
Arab Journal for Training
Arab Security Studies & Training Center, P.O Box 6830
Riyad, 11452. Kingdom of Saudi Arabia.

Arab Journal For Training

Volume 2 **No. 3** **August 1988**

IN THIS ISSUE

Arab Journal for Training
Published by:
Publishing House in Arab Security Studies & Training Center
P O. Box 6830–Riyad 11452– Kingdom of Saudi Arabia

البلد	السعر
الاردن	٩١٧ فلسا
الامارات	١٠ دراهم
البحرين	١ دينار
تونس	١ دينار
الجزائر	١٥ دينارا
جيبوتي	٢٠٠ فرنك
السعودية	١٠ ريالات
السودان	١٥ جنيها
سورية	٦٥ ليرة
الصومال	١٣٣ شلنا
العراق	١ دينار
عُمان	١ ريال
قطر	١٠ ريالات
الكويت	١ دينار
لبنان	٥٠٠ ليرة
ليبيا	٣,٠٧٦ دينار
مصر	٢,٦٥ جنيه
المغرب	١٢ درهما
موريتانيا	١٠٠ اوقية
اليمن ج	٩١٣ فلسا
اليمن ش	٢٦ ريالا
دول العالم الاخرى	٤ دولارات

طبعت بالمطابع الأمنية بدار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب
بالرياض ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م

